

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

CILA MARIÁ FERREIRA FONSECA DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS ANCESTRAIS COMO POLÍTICAS DE RETOMADA,
MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DO POVO
KOKAMA NA CIDADE DE MANAUS/AMAZONAS**

**Cáceres-MT
2024**

CILA MARIÁ FERREIRA FONSECA DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS ANCESTRAIS COMO POLÍTICAS DE RETOMADA,
MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DO POVO
KOKAMA NA CIDADE DE MANAUS/AMAZONAS**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito para o Exame de Qualificação para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Mônica Cidele da Cruz.

**Cáceres-MT
2024**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

O48n OLIVEIRA, Cila Mariá Ferreira Fonseca De.
Narrativas Ancestrais como Políticas de Retomada,
Manutenção e Fortalecimento Linguístico e Cultural do Povo
Kokama na Cidade de Manaus/Amazonas / Cila Mariá Ferreira
Fonseca de Oliveira - Cáceres, 2024.

176 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) - Curso
de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística,
Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres,
Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

Orientador: Mônica Cidele da Cruz

1. Política Linguística. 2. Língua Kokama. 3. Revitalização.
4. Material Didático. 5. Estratégias de Retomada, Manutenção e
Fortalecimento Linguís. I. Cila Mariá Ferreira Fonseca de
Oliveira. II. Narrativas Ancestrais como Políticas de Retomada,
Manutenção e Fortalecimento Linguístico e Cultural do Povo
Kokama na Cidade de Manaus/Amazonas: .

CDU 81'4

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo as ações de retomada, manutenção e fortalecimento da língua e cultura kokama, em território urbano, desenvolvidas pelo professor indígena Silvânio Brandão Kokama, enquanto professor do “Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas - Kokama Karuara”. Nesse contexto, partiu-se do recorte situacional da língua kokama em ambiente urbano e da necessidade de se consolidar trabalhos voltados para a revitalização da língua e cultura indígena como política linguística pública educacional. Nesse sentido, o objetivo principal é apresentar o uso de narrativas ancestrais de origem Kokama como ações para promover a retomada, manutenção e o fortalecimento linguístico e cultural como uma política linguística pública em prol da língua, da reafirmação da identidade e da (re) valorização dos saberes e tradições dos Kokama, na cidade de Manaus-AM. A pesquisa foi realizada nos anos de 2020, 2021 e 2022, com uma pausa forçada durante o período pandêmico. A base teórica considerou os preceitos sobre Pós-Colonialismo e o contexto histórico da colonização na Amazônia com fundamentos em Memmi (2007), Fanon (1968; 2008), Freire (2008), Hall (1997; 2005), Bhabha (1998), Ribeiro (1979), entre outros; o contexto histórico do povo Kokama, assim como o panorama da língua kokama e a perda da diversidade linguística, além da importância da documentação como método utilizado na revitalização de línguas ameaçadas de extinção, com base em Rodrigues (1985), Vallejos (2010), Freitas (2002), Cabral (1995), Malheiro (2020); Moore (2011), Storto (2019). D`Angelis (2019), Braggio (2012), Austin (2011) entre outros; o prisma dos princípios norteadores para um planejamento linguístico com resultado em prol de uma política linguística pública educacional, com base nos estudos de Cooper (1989), Muller (2007), Rousseau (2005) e Calvet (2007). Além dessa base teórica, a pesquisa traz o papel da Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED/Manaus à frente da Educação Escolar Indígena no município. Como resultado desta pesquisa, desenvolvemos um livro de narrativas ancestrais, com o título: “*Kumitsa ImInua Ritama Kokama - Narrativas Ancestrais do Povo Kokama*”, como material didático para o desenvolvimento das ações voltadas para a revitalização, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural e que configuram uma política linguística pública educacional viável para outras comunidades indígenas em território urbano.

Palavras-chave: Política Linguística; Língua Kokama; Revitalização; Material Didático; Estratégias de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural.

ABSTRACT

This thesis focuses on the actions of reclamation, maintenance, and strengthening of the Kokama language and culture in an urban context, carried out by the indigenous teacher Silvânio Brandão Kokama, while teaching at the "Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas - Kokama Karuara" (Space for the Study of the Mother Language and Indigenous Traditional Knowledge - Kokama Karuara). In this context, it began with the situational analysis of the Kokama language in an urban environment and the need to consolidate efforts aimed at revitalizing indigenous language and culture as a public educational linguistic policy. In this sense, the main objective is to present the use of ancestral Kokama origin narratives as actions to promote the resurgence, maintenance, and linguistic and cultural strengthening as a public linguistic policy in favor of the language, reaffirmation of identity, and the (re) valuation of Kokama knowledge and traditions in the city of Manaus, Amazonas. The research was conducted in the years 2020, 2021, and 2022, with a forced break during the pandemic period. The theoretical basis considered: the principles of Post-Colonialism and the historical context of colonization in the Amazon, based on foundations from Memmi (2007), Fanon (1968; 2008), Freire (2008), Hall (1997; 2005), Bhabha (1998), Ribeiro (1979), among others; the historical context of the Kokama people, as well as the panorama of the Kokama language and the loss of linguistic diversity, in addition to the importance of documentation as a method used in the revitalization of endangered languages, based on Rodrigues (1985), Vallejos (2010), Freitas (2002), Cabral (1995), Malheiro (2020); Moore (2011), Storto (2019), D'Angelis (2019), Braggio (2012), Austin (2011), among others; the guiding principles for linguistic planning with results in favor of a public educational linguistic policy, based on the studies of Cooper (1989), Muller (2007), Rousseau (2005), and Calvet (2007). In addition to this theoretical foundation, the research explores the role of the Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED/Manaus (Management of Indigenous School Education - SEMED/Manaus) in indigenous school education in the municipality. As a result of this research, we have developed a book of ancestral narratives, titled: "Kumitsa ImInua Ritama Kokama - Ancestral Narratives of the Kokama People," as instructional material for the development of actions aimed at revitalizing, maintaining, and strengthening linguistic and cultural aspects, which constitute a viable public educational linguistic policy for other indigenous communities in urban areas.

Keywords: Linguistic Policy; Kokama Language; Revitalization; Instructional Material; Strategies for linguistic and cultural resurgence, maintenance, and strengthening.

Ao povo Kokama
Ao amigo Silvânio Brandão Kokama
Ao meu pai João Fonseca de Oliveira

Agradecimentos

Ao meu pai, João Fonseca de Oliveira (*in memorian*), por todo amor e ensinamentos ao longo dos meus quarenta anos de vida.

À minha mãe, Rosalina de Queiroz Ferreira, por sempre acreditar em mim e na minha força.

À toda a minha família pela preocupação e confiança.

Às minhas filhas, Ana Cecília e Ana Clarice, por serem o motivo de toda a minha força e amor.

Ao professor Silvânio Brandão Kokama pela parceria na construção deste trabalho.

À professora Dra. Mônica Cidele da Cruz, pela amizade e orientação (mesmo à distância), durante todas as fases deste trabalho e, principalmente, pela dedicação aos estudos das línguas indígenas brasileiras.

Aos professores Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, Dr. Wellington Pedrosa Quintino e Dra. Hellen Cristina Picanço Simas, examinadores das bancas de qualificação e defesa, e à professora Dra. Hellen Cristina de Souza, que dispensaram valiosas leituras e contribuições a esta tese.

Aos meus queridos amigos: Rélenny Villas-Boas, Moisés Araújo, Lucy Rodrigues, Talita Souza, pela força e pela amizade sempre presentes.

Aos colegas de trabalho na Gerência de Educação Escolar Indígena/SEMED: Eneida Afonso, Julie Seixas e Adriel Kokama, pela parceria e apoio.

Ao amigo professor Me. Júnior Mar, Subsecretário de Gestão Educacional da SEMED/Manaus, pela confiança no meu trabalho e apoio para realização desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus, pela autorização possibilitando a realização deste trabalho.

Por fim, a todos que participaram desta jornada.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Percurso até o EELMCTI Karuara	13
Figura 2: Professor Silvânio Kokama e alguns alunos.....	15
Figura 3: Matéria de jornal sobre lançamento do livro	16
Figura 4: Desenho Uwari Ritama Kokama.....	21
Figura 5: Rio Ucayali, importante rio na história do povo Kokama	26
Figura 6: Aulas de Kokama – Comunidade Karuara	40
Figura 7: Professor Silvânio ministrando uma aula.	41
Figura 8: Atividade escrita na língua Kokama.	42
Figura 9: Atividade em música e instrumentos musicais Kokama.....	43
Figura 10: Atividade artesanal com folha de palmeira	44
Figura 11: Línguas indígenas faladas atualmente no Brasil.....	72
Figura 12: Parque das Tribos - maior bairro indígena do Brasil	75
Figura 13: Vanda Witoto, moradora do Parque das Tribos.....	76
Figura 14: População indígena no Brasil.....	78
Figura 15: População Indígena no Brasil.....	91
Figura 16: Gráfico do quantitativo de línguas e falantes - IBGE, 2010.....	92
Figura 17 – Sistematização sobre Planejamento Linguístico de Cooper.....	95
Figura 18: Terras Indígenas e Unidades de Conservação na Amazônia Legal Brasileira - dezembro 2022	98
Figura 19: As cinco etapas importantes na documentação linguística para a organização e preservação dos dados primários.....	107
Figura 20: Imagem de satélite dos Espaços Indígenas em Manaus e entorno.	121
Figura 21: Educação Escolar Indígena x Educação Indígena	128
Figura 22: Legislação sobre Educação Indígena no Brasil	136
Figura 23: Kumitsa Iminua Ritama Kokama	139
Figura 24: Kumitsa Iminua Ritama Kokama.....	140

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Contexto histórico do povo Kokama	29
Quadro 2: Situação sociolinguística da família do professor Silvânio Kokama.....	38
Quadro 3: Amazônia Colonial.....	57
Quadro 4: Relação EIM e EELMCTI – SEMED/Manaus	123
Quadro 5: Normas declarativas de cooficialidade de línguas do Amazonas	136

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	24
CONTEXTO HISTÓRICO DO POVO KOKAMA	24
1.1 O povo Kokama – Origem	25
1.2 Língua e Cultura Kokama	30
1.3 O povo Kokama do EELMCTI Karuara de Manaus e o trabalho de revitalização, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural em território urbano	33
1.4 O protagonismo do professor indígena Silvânio Brandão Kokama	36
CAPÍTULO 2	45
RE-EXISTÊNCIA INDÍGENA: AS VOZES DA AMAZÔNIA	45
2.1 O “descobrimento”	45
2.2 A Amazônia colonial	56
2.3 Re-existência indígena: as vozes da Amazônia	64
2.4 Panorama das línguas indígenas amazônidas	68
2.5 Línguas e Culturas indígenas na cidade de Manaus	73
CAPÍTULO 3	80
AS NARRATIVAS ANCESTRAIS KOKAMA COMO POLÍTICA DE RETOMADA, MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL NA CIDADE DE MANAUS	80
3.1 A perda da diversidade linguística	87
3.1.1 Documentação e descrição de línguas indígenas: algumas considerações	103
3.2 Políticas Linguísticas e Políticas Públicas: breves conceitos	108
3.2.1 Para uma política linguística pública educacional	115
3.2.2 O papel da Secretaria Municipal de Manaus e a Educação Escolar Indígena no município: breve contextualização	119
3.2.3 Educação Escolar Indígena e Educação Indígena: o caso das Escolas Indígenas Municipais de Manaus e dos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais	125

3.2.4 Legislações sobre Educação Indígena	130
3.3 Estratégias de revitalização: as narrativas ancestrais como política linguística pública educacional de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural do povo Kokama na cidade de Manaus: uma proposta viável	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERENCIAIS TEÓRICOS	147
Anexo 1	153
Anexo 2	154
Anexo 3	155

INTRODUÇÃO

A tradição milenar cultural indígena possui diversos mitos para contar e ensinar o surgimento de tudo que existe no mundo. A natureza, seus rios, a floresta, os animais, as plantas medicinais, as entidades, tudo é contado e ensinado mediante os mitos cosmogônicos e os costumes de cada povo indígena. Dessa maneira as narrativas ancestrais indígenas são contadas pelos mais velhos para os mais novos e esse costume passa, de geração a geração, por meio da oralidade.

O processo de desaparecimento das línguas e das culturas indígenas vem ocorrendo desde o tempo da chegada do colonizador, no século XVI. Para os povos que habitavam essas terras a chegada dos primeiros homens, apesar de ter proporcionado o encontro entre culturas distintas, marcou o extermínio quase total dos povos indígenas pelas armas, escravidão e doenças.

Por outro lado, para os conquistadores, o imaginário amazônico foi construído a partir dos relatos de homens da Antiguidade, de missionários que visitaram o reino do Grão Khan, peregrinos em busca de lugares santos e comerciantes, todos viajavam à procura do berço da humanidade ou em busca da história da raça humana.

A verdade é que a anunciação do Evangelho a todos os povos serviu de justificativa para a legalização da conquista. Para os cronistas do século XVI, os povos do Novo Mundo eram homens sem fé, sem lei, sem rei. Em outras palavras, eram seres de corpos monstruosos e que ainda não tinham evoluído socialmente e se encontravam em estado de natureza.

Somente no século XVII, a língua portuguesa, levada pelos missionários e soldados entrou no Grão-Pará, determinando, deste modo, uma nova ordem linguística na Amazônia. Os povos indígenas que habitavam nessa região tinham culturas e línguas próprias e isso foi um dos grandes facilitadores para serem conquistados e dizimados ainda nessa época.

Originariamente, as populações indígenas eram ágrafas e mantinham suas relações sociais pelo uso da oralidade. As tradições, crenças e costumes eram repassados, de geração a geração, pela oralidade. Assim como os ensinamentos e as crenças ancestrais eram transmitidos por meio de narrativas que contavam histórias sobre a origem do povo, o sobrenatural e a natureza. Com o choque entre culturas antagônicas percebemos os objetivos da obsessão europeia quanto ao acesso às terras “descobertas”, que eram, aliada à expansão da religião católica, de cunho político e econômico. Portanto, a vontade de conquistar o desconhecido,

partindo do que já era conhecido e tido como universal, culminou em grandes conflitos, onde o conquistador sobrepujou o conquistado, como foi o caso dos povos indígenas aqui no Brasil e, em particular na Amazônia colonial portuguesa.

Dessa maneira, falar sobre as línguas e culturas dos povos indígenas remete a refletir sobre a ancestralidade, a memória, a identidade, as crenças, os costumes, as tradições, os conhecimentos e a resistência (re-existência) que compõem uma verdadeira biblioteca de valor cultural imensurável e linguisticamente rica.

Partindo dessa breve contextualização, apresento agora a proposta de pesquisa realizada neste trabalho que versa sobre políticas públicas de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural do povo Kokama na cidade de Manaus/AM, por meio das narrativas ancestrais.

O motivo da escolha deste tema surgiu da oportunidade que tive ao trabalhar com as comunidades indígenas em território urbano na cidade de Manaus/AM e entorno, como assessora pedagógica, desenvolvendo trabalhos específicos voltados para a revitalização de línguas indígenas das comunidades atendidas pela Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

No âmbito da SEMED/Manaus, são atendidas 04 Escolas Indígenas Municipais (área ribeirinha – rios Negro e Cuieiras) e 23 Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (localizados em bairros da zona urbana, zona rural e área ribeirinha – rios Cuieiras e Tatumã-Açu e Igarapé Branquinho).

Aqui, abro uma ressalva a respeito das modalidades de educação desenvolvidas nas Escolas Indígenas (EI) e nos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI). Nas escolas é trabalhada a Educação Escolar Indígena (EEI) dentro do escopo das formalidades pedagógicas norteadas pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Já nos espaços são desenvolvidos trabalhos voltados para Educação Indígena (EI) que visam especificamente projetos direcionados à revitalização de línguas e culturas indígenas (capítulo 3 – 3.2.3).

Em 2019, antes da pandemia, iniciei, juntamente aos espaços os quais realizava assessoramento, um projeto de revitalização, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural por meio de narrativas ancestrais. O trabalho despertou o interesse dos professores para as narrativas de seu povo no processo de educação voltado para o resgate das línguas e das culturas indígenas, ao mesmo tempo que proporcionou uma visão pedagógica de como utilizar essas

narrativas no ensino-aprendizagem de suas línguas e culturas e a possibilidade de se construir material didático específico para atender as necessidades e carências que esses professores possuem no seu trabalho diário frente aos espaços.

Convém salientar que a realidade dos professores indígenas está aquém do que é esperado para esta categoria. A maioria dos professores não possui formação superior. Ingressam no quadro da SEMED por meio de processo seletivo, com duração de 1 ano com prorrogação por mais 1 ano. Por isso, foi fundamental para os professores compreenderem que o trabalho de revitalização da língua e da cultura indígena deve partir deles mesmos por meio de suas narrativas, costumes, crenças e tradições.

É um trabalho minucioso que requer dedicação e empenho, tanto dos professores indígenas quanto dos assessores da GEEI/SEMED, pois, somente assim, alcançaremos de fato os objetivos pertinentes da Educação Escolar Indígena e da Educação Indígena almejados.

Para esta pesquisa, optei por observar a situação linguística de apenas 01 espaço. O EELMCTI escolhido foi o Karuara, do povo Kokama e está situado no bairro João Paulo II, zona leste de Manaus. O local é de difícil acesso, pois está localizado no alto de um morro em área de mata, é uma área de risco e com poucos recursos, como demonstra a imagem:

Figura 1: Percurso até o EELMCTI Karuara



Fonte: Arquivo particular, Cila Mariá, 2019.

O professor indígena que está à frente deste espaço e que prontamente se disponibilizou a participar do projeto se chama Silvânio Brandão Kokama e é falante nativo da língua Kokama. Apesar de não ter formação superior e possui o desejo de manter a sua tradição e ensiná-la para sua comunidade que mora em território urbano. Ao longo desse tempo, incluindo o período pandêmico, eu e o professor criamos um laço de amizade que se consolidou em prol deste projeto. No início, pela falta de costume com a tecnologia, falta de recursos, principalmente financeiros, por parte do professor, as atividades desenvolvidas por ele eram todas manuscritas e sem ordem linear, ou seja, sem planejamento. Mesmo porque, como já mencionei, o professor não possui formação superior.

Essa dificuldade pode ser contornada em horas de longas conversas onde pude repassar um pouco dos conhecimentos adquiridos por mim na época da graduação e do mestrado. Dessa forma, pude transmitir ao professor alguns conceitos sobre planejamento, temas para trabalhar a revitalização da sua língua e cultura por meio do projeto societário e a importância de produzirmos material específico para atender as demandas dos alunos que participam das atividades no espaço.

O professor Silvânio Kokama se mostrou muito interessado, porém não possuía o conhecimento técnico para desenvolver as atividades. Apesar disso, possuía o conhecimento tradicional e uma vontade grande em transmiti-lo. Sendo assim, procuramos alinhar o conhecimento do professor Silvânio Kokama e o meu conhecimento na área da Linguística e iniciamos os trabalhos voltados à retomada, manutenção e fortalecimento da língua e cultura Kokama em território urbano. Na imagem, a seguir, mostro a foto do professor com alguns alunos frequentadores do EELMCTI Karuara.

Figura 2: Professor Silvânio Kokama e alguns alunos



Fonte: Arquivo particular, Cila Mariá, 2019.

As atividades desenvolvidas pelo professor Silvânio Kokama no projeto societário são centradas nas narrativas ancestrais, nas músicas, nos símbolos e grafismos da cultura Kokama. Dessa forma, o professor transmite os conhecimentos dos seus antepassados e que guarda na memória da época que vivia na aldeia, em Santo Antônio do Içá/Amazonas.

Com a prorrogação do contrato do professor indígena por mais 02 anos, devido a pandemia, conseguimos consolidar o projeto e reunimos 08 narrativas ancestrais Kokama, com as quais o professor desenvolvia seu trabalho de revitalização linguística e cultural. Mas, ainda assim, faltava recurso para produzir material didático necessário para o trabalho desenvolvido.

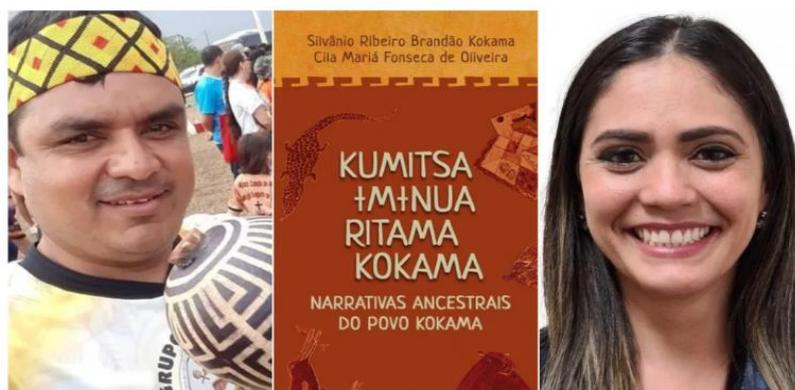
Em 2021, a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa – SEC, lançou o edital Amazonas Criativo e prontamente, o professor Silvânio e eu, vimos a oportunidade de produzirmos o material didático que tanto nos faltava para concretizar as ações desenvolvidas a partir do nosso projeto.

Idealizado por mim e pelo professor Silvânio Kokama o livro *Kumitsa ImInua Ritama Kokama – Narrativas Ancestrais do Povo Kokama* foi lançado em 29/06/2022, na Maloca União dos Povos, Comunidade Nações Indígenas, bairro Tarumã-Açu, em Manaus. A obra foi fruto do trabalho desenvolvido na comunidade indígena Karuara e o projeto foi contemplado pelo Programa Cultura Criativa 2021- Prêmio Amazonas Criativo do Governo do Estado.

Figura 3: Matéria de jornal sobre lançamento do livro

Narrativas ancestrais do povo Kokama serão publicadas em livro bilíngue

W&G Por Redação W&G em 27/06/2022



Fonte: portalwg.com.br

O livro, em formato bilíngue (Kokama/Português), agrega oito narrativas repletas de sabedoria, espiritualidade e que fazem parte da memória ancestral do povo Kokama. Além da escrita, em formato bilíngue, o livro tem desenhos e imagens, que dão colorido e vivacidade às narrativas, produzidos pelo professor Silvânio Kokama. A partir disso, pudemos visualizar a concretização do nosso projeto e eu pude perceber como uma política linguística pública educacional pode ser elaborada e realizada em prol da retomada, manutenção e fortalecimento das línguas e culturas indígenas.

Após esse percurso, desde a elaboração do projeto, seu desenvolvimento e, por fim, a publicação do livro de narrativas, pude dar início à escrita deste trabalho visando uma proposta viável de uma política linguística pública educacional em nível municipal e que possa servir como base para outras.

O objeto da pesquisa em tela concentra-se nas ações de retomada, manutenção e fortalecimento da língua e cultura Kokama, em território urbano, desenvolvidas pelo professor indígena Silvânio Brandão Kokama, enquanto professor do Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas – Kokama Karuara, localizado no bairro João Paulo II, periferia da zona leste de Manaus/Amazonas, fronteira com a zona rural da capital. Nesse contexto, partiu-se do recorte situacional da língua Kokama, em ambiente urbano, e da necessidade de se consolidar trabalhos voltados para a revitalização da língua e da cultura indígena como uma política linguística pública com viés educacional.

A preservação das línguas indígenas e de suas culturas é um desafio globalmente reconhecido e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade social inquestionável. No contexto da cidade de Manaus Amazonas, o professor indígena Silvânio Kokama tem se destacado por suas ações inovadoras voltadas para a retomada, manutenção e fortalecimento da língua e cultura Kokama em seu espaço de ensino e também em sua comunidade. Sua abordagem centrada nas narrativas ancestrais Kokama representa uma estratégia eficaz para a promoção de políticas linguísticas públicas educacionais que não apenas preservam uma língua e uma cultura, mas também reafirmam a identidade de um povo e valorizam seus saberes e tradições, servindo como aporte para outras iniciativas.

O professor Silvânio Kokama, por meio de sua atuação dedicada, demonstra que as narrativas ancestrais são pontes vitais entre o passado e o presente. Elas não são apenas histórias, mas veículos de transmissão de conhecimento, valores e perspectivas culturais. A utilização dessas narrativas em contextos educacionais é uma estratégia poderosa para envolver os jovens Kokama e ensinar-lhes a língua, enquanto também os imerge nas ricas tradições culturais de seu povo. É uma maneira de transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado intercultural e bilíngue.

Além disso, a abordagem do professor Silvânio Kokama reconhece a importância de promover a língua Kokama não apenas como um conjunto de palavras, mas como uma parte integral da identidade Kokama. A língua é inseparável da cultura e preservá-la significa preservar as formas de vida, os conhecimentos tradicionais e as perspectivas únicas dos Kokama. A revitalização da língua Kokama também ajuda a construir uma autoestima mais forte nas gerações jovens que podem se sentir orgulhosas de sua herança e identidade cultural, mesmo em território urbano.

Essas ações são um chamado à reflexão e à ação, pois nos lembram que a preservação de línguas e culturas indígenas não é uma tarefa apenas para as próprias comunidades, mas uma responsabilidade compartilhada de toda a sociedade. A promoção de uma política linguística pública educacional que abrace as narrativas ancestrais Kokama pode ser um modelo inspirador para a preservação das línguas indígenas em todo o Brasil e além. É um testemunho do poder das narrativas para construir pontes entre o passado e o futuro, entre as gerações e entre as culturas, fortalecendo a identidade de um povo e valorizando seus saberes e tradições únicos.

Sendo assim, a pesquisa propõe a apresentação de oito (08) narrativas ancestrais Kokama, utilizadas como material didático na retomada, manutenção e fortalecimento de uma

língua em situação de risco de extinção, ambientada em espaço urbano, com ações desenvolvidas no EELMCTI Kokama Karuara, e que podem servir como uma política linguística pública educacional. Ademais a pesquisa em tela propõem apresentar um panorama geral da língua Kokama no Brasil e nos países vizinhos, e o quadro situacional dessa língua no município de Manaus/Amazonas. Por fim, a relevância desta pesquisa está em ressaltar o desenvolvimento de ações didáticas voltadas para retomada, manutenção e fortalecimento da língua e da cultura Kokama e que configurem uma política linguística pública educacional que de fato obtenha resultado.

Dessa forma, como objetivo geral, proponho apresentar o uso de narrativas ancestrais de origem Kokama como ações desenvolvidas pelo professor indígena Silvânio Kokama, no intuito de promover a retomada, manutenção e fortalecimento da língua e cultura Kokama, no Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena – Kokama Karuara, como uma política linguística pública educacional em prol da língua, da reafirmação da identidade e da (re)valorização de saberes e tradições dos Kokama que vivem na cidade de Manaus/AM.

Partindo disso o primeiro objetivo específico refere-se a de que maneira as narrativas ancestrais de origem Kokama são ações no intuito de promover a retomada, manutenção e fortalecimento da língua e cultura Kokama, no Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena – Kokama Karuara, como uma política linguística pública educacional em prol da língua, da reafirmação da identidade e da (re)valorização de saberes e tradições dos Kokama que vivem na cidade de Manaus/AM e como forma de re-existência.. O segundo objetivo específico visa apresentar um panorama geral da situação linguística do povo Kokama do Brasil e de países vizinhos de fronteira, compreendendo a língua Kokama como um sistema multilinguístico. Como terceiro objetivo específico propomos uma breve discussão a respeito da língua Kokama como parte da história e da realidade brasileira, baseado em um viés de estudo sócio-linguístico-educacional por meio das narrativas ancestrais do povo Kokama como política linguística de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural. Sendo assim, como quarto objetivo específico, ressaltamos, do ponto de vista teórico, o que é essencialmente pertinente no estudo de línguas indígenas brasileiras, por meio da coleta, transcrição e tradução (aqui vista como versão) das narrativas ancestrais do povo Kokama, selecionadas durante a pesquisa. Por fim, como quinto objetivo, destacamos de que maneira a política linguística pública educacional proposta viabiliza o processo de

retomada, manutenção e fortalecimento tendo como base as narrativas ancestrais do povo Kokama.

Saliento que a pesquisa foi realizada entre os anos de 2019 e 2022, com o professor indígena Silvânio Brandão Kokama, falante das línguas Kokama e Tikuna, responsável pelo Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Kokama Karuara. As amostras coletadas configuram 08 narrativas ancestrais da tradição Kokama e seguem os pressupostos da metodologia laboviana, cujo objetivo é a fala espontânea. A coleta dos dados foi composta a partir da gravação das narrativas, transcrição e versão em português adquiridas por meio de diálogo entre a pesquisadora e o falante, o qual durava em média entre uma e duas horas de coleta para cada narrativa, distribuídos em dias de assessoramentos.

Dessa forma, a metodologia adotou uma estratégia de pesquisa modelada nas ciências humanas e naturais e baseada em observações empíricas para explicar fatos e fazer previsões. Por meio de um estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem. Nas palavras de Chizzotti (2003, p. 26):

A pesquisa experimental parte da análise de um fenômeno delimitado sobre o qual formula hipóteses prévias de verdade, e métodos explícitos de verificação, submete o fenômeno à experimentação em condições de controle, cuidando ciosamente da validade interna das hipóteses a fim de extrair leis, fazer generalizações e elaborar teorias explicativas do fenômeno observado.

Dessa forma, a metodologia empregada possui caráter exploratório, descritivo e analítico quanto aos objetivos e usa abordagem qualitativa, leva em consideração a participação, por meio de entrevista, de um informante (professor indígena da etnia Kokama). A pesquisa tem como suporte teórico para análise dos dados o viés sócio-linguístico-educacional e político linguístico.

Além disso, este trabalho objetiva uma leve reflexão acerca da necessidade e importância da documentação e da descrição de línguas indígenas como modelo sócio-linguístico-educacional, enfatizando a importância de políticas linguísticas inclusivas, que valorizem e fortaleçam as línguas indígenas, promovendo uma abordagem crítica e sensível às questões relacionadas às línguas indígenas e destacando a importância da preservação e promoção dessas línguas como parte essencial dos direitos humanos e da diversidade cultural.

A base metodológica empregada para a pesquisa também tem caráter exploratório, bibliográfico e documental. Dessa maneira, pesquisas exploratórias, bibliográficas e

documentais são apontadas por Gil (1996, p.45), como o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, e seu planejamento bastante flexível é aberto a considerações sob vários aspectos relativos ao que é estudado.

Além disso, envolvem levantamento bibliográfico e análise de exemplos com o intuito de levar a compreensão dos objetivos propostos. Desta maneira, a pesquisa se dividiu em quatro partes:

1. Elaboração do projeto societário a ser desenvolvido no EELMCTI Kokama Karuara;
2. Seleção das oito narrativas ancestrais Kokama;
3. Levantamento bibliográfico das teorias que versam sobre as temáticas acima mencionadas e, por fim,
4. Produção de material didático (livro de narrativas).

À base metodológica descrita utilizei, como suporte, a metodologia sociopoética. Essa metodologia teve sua criação por volta de 1993 a 1995, na convergência de várias abordagens como a pedagogia e o teatro do oprimido, a pesquisa-ação, a análise institucional e a socioanálise, os grupos operativos, a pedagogia simbólica e, também, a partir da aprendizagem intercultural de vida e luta contra o colonialismo (GAUTHIER, 2011).

A opção, por seguir esse direcionamento metodológico como suporte, veio da possibilidade de confluência entre o rigor científico e o imaginário poético da região Amazônica e por entender que a pesquisa sobre narrativas ancestrais indígenas versa sobre as histórias dos povos indígenas e são a representação de suas identidades culturais.

Para Gauthier (2011), a sociopoética visa a não ruptura entre as sabedorias populares, tradicionais, ancestrais ou adquiridas nas lutas cotidianas contra o colonialismo e a ciência, mas sim, sua distinção. Garante, com isso, formas variadas de racionalidade e a possibilidade de que outras fontes de conhecimento, não racionais e sim emocionais, intuitivas, sensíveis, imaginativas e motrizes, entrem em jogo.

Por fim, a pesquisa se mostra relevante para outras ações/pesquisas, pois apresenta um início de uma ação voltada para as comunidades indígenas que estão ou estarão interessadas na retomada, manutenção e fortalecimento de línguas ameaçadas de extinção.

Para que a pesquisa pudesse acontecer foi necessário percorrer alguns caminhos que uniram o pessoal, o profissional e o científico. Dessa maneira, para que a coleta de dados tivesse início foi necessário realizar alguns procedimentos.

Primeiro foi necessário criar um laço de proximidade entre mim e o professor Silvânio Kokama (o que será explicado no capítulo 3), pois estava ingressando na GEEI/SEMED e ainda não tinha tido nenhum contato com ele. Então deveria me apresentar para termos uma conversa inicial sobre como ele gostaria de trabalhar a revitalização da língua de seu povo em sua comunidade. Após esse vínculo ser estabelecido, partimos para a elaboração do projeto societário que norteou todas as atividades desenvolvidas no processo de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural. Sendo assim, durante meus assessoramentos ao professor Silvânio Kokama realizei registros fotográficos e em áudio, para que pudesse servir de direcionamento e organização aos objetivos propostos.

As 08 (oito) narrativas ancestrais do povo Kokama coletadas tratam das crenças, costumes e cosmogonias e auxiliam no trabalho de ensino-aprendizagem da língua e da cultura Kokama no espaço Karuara. As narrativas ancestrais foram contadas pelo professor Silvânio e após isso ele mesmo escolheu quais deveriam ser trabalhadas e registradas. Assim também fez com a produção dos desenhos para ilustrar as narrativas, como demonstrado a seguir:

Figura 4: Desenho Uwari Ritama Kokama



Fonte: Professor Silvânio Kokama, 2021.

Tanto os desenhos quanto as narrativas foram escolhidos pelo professor Silvânio Kokama e são trabalhados nas atividades de retomada, manutenção e fortalecimento da língua

e cultura Kokama. Contudo, cabe aqui uma informação pertinente: durante o desenvolvimento do projeto fomos assolados pela pandemia da COVID-19 e o projeto que estava no início teve que ser pausado e, dessa forma, só pudemos continuar a manter nosso contato apenas por WhatsApp.

Confesso que foram tempos muito difíceis para todos. E muito mais para os povos indígenas. Sofremos perdas imensuráveis de anciãos e com eles todos os conhecimentos foram perdidos, além de suas vidas. Foi o momento de todos se ajudarem. Principalmente ajudarem as comunidades mais carentes, onde moram as populações indígenas em território urbano. Em meio as perdas diárias que sofríamos, o projeto teve que ser paralisado totalmente. Retornamos as atividades somente no final de 2021. O que coincidiu com a publicação do edital do Amazonas Criativo e que serviu de acalento para os artistas indígenas e não indígenas que estavam sem renda durante a pandemia.

Não vou me atrelar ao período nebuloso da pandemia. É de fato algo que nos toca de uma maneira dolorosa. Perdemos parentes, amigos, colegas de trabalho, familiares. Quando o Estado negligenciou a população, fomos nós que saímos à rua para tentar socorrer o próximo e nos contaminamos por isso. Porém, tinha que ser feito.

Por isso, as referências que nortearão esta pesquisa estão divididas, a seguir, pelos capítulos de análise. Sendo assim, seguindo a estrutura do trabalho, teremos:

No capítulo 1, sobre o contexto histórico do povo Kokama traremos algumas informações acerca da sua história, sua localização geográfica hoje, além de informações sobre a sua língua (Kokama, Cocama, Comilla, Kukuma), variedades e origem, assim como seu atual estado de vitalidade linguística. Como norteadores nos embasaremos nos trabalhos de Rodrigues (1986), Cabral (1995), Vallejos (2010) entre outros, com posicionamento político acerca do tema.

No capítulo 2, que trata sobre re-existência indígena, serão abordados temas sobre a questão colonial na Amazônia e a luta de re-existência dos povos indígenas frente a um passado e presente discriminatório e injusto, trazendo à luz os pensamentos de Memmi (2007), Freire (2008), Fanon (1968; 2008), Hall (1997; 2005), Bhabha (1998) entre outros, no que tange sobre Pós-colonialismo e o contexto histórico da colonização na Amazônia com base em Darcy Ribeiro (1979), Tzvetan Todorov (1983; 2010) e José Ribamar Bessa Freire (2008; 2011).

A abordagem dos temas sobre a questão colonial na Amazônia e a luta de re-existência dos povos indígenas em face de um passado e presente discriminatório e injusto envolve a

análise crítica de diversos pensadores e intelectuais que se dedicaram a compreender as complexidades do pós-colonialismo e o contexto histórico da colonização na região amazônica. Memmi (2007) oferece uma perspectiva valiosa ao explorar as dinâmicas de poder e dominação colonial, destacando como essas estruturas ainda se manifestam nas realidades pós-coloniais, incluindo a Amazônia.

Fanon (1968) traz uma perspectiva crucial sobre a descolonização e a psicologia da opressão, ressaltando como as consequências do colonialismo perduram nas mentes e nas estruturas sociais. Hall (1997) e Bhabha (1994) contribuem com *insights* sobre identidade, hibridismo cultural e a complexa interação entre culturas na Amazônia pós-colonial. Ao considerar essas perspectivas, podemos compreender de maneira mais abrangente as questões enfrentadas pelos povos indígenas na Amazônia e sua contínua luta pela re-existência em um contexto marcado pelo colonialismo e suas sequelas.

No capítulo 3, onde serão analisados e apresentados os resultados desta pesquisa, serão abordados os temas sobre perda da diversidade sob a ótica de Rodrigues (2005), Maher (2006), Moore (2011), Braggio, (2012), Storto (2019), D'angelis (2019) entre outros. Sobre a importância da documentação e descrição de línguas indígenas no processo de revitalização linguística nos estudos de Himmelmann (2006), Austin (2010) e Woodbury (2011). A respeito da temática sobre Políticas Linguísticas abordaremos os estudos de Calvet (2007), em consonância com Muller (2007), Rousseau (2005), entre outros.

Além do exposto trataremos algumas considerações sobre o papel da Secretaria Municipal de Manaus e a Educação Escolar Indígena no município, apresentando brevemente a situação da Educação Escolar Indígena nas Escolas Indígenas Municipais e da Educação Indígena nos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas.

Outro tópico a ser abordado será o das Legislações sobre Educação Indígena norteadoras do fazer pedagógico no ensino-aprendizagem nas EIM e nos EELMCTI.

Para encerrar o último capítulo apresentaremos as principais estratégias de revitalização desenvolvidas no decorrer do projeto societário e que tem como base as narrativas ancestrais como políticas de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural do povo Kokama na cidade de Manaus, culminando em uma proposta viável de uma política linguística pública educacional que possa servir de modelo de revitalização linguística e cultural em outras comunidades.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO HISTÓRICO DO POVO KOKAMA

Neste capítulo, será apresentado o contexto histórico do povo Kokama, destacando algumas informações acerca da sua história, sua localização geográfica hoje, além de informações sobre a sua língua (Kokama, Cocama, Comilla, Kukuma), variedades e origem, assim como seu atual estado de vitalidade linguística. Como norteadores nos embasaremos nos trabalhos de Rubim (2014), Rodrigues (1985), Vallejos (2010), entre outros com posicionamento político acerca do tema.

O povo Kokama, também conhecido como *Kukama-Kukamiria*, é um grupo indígena que habita a região amazônica, principalmente ao longo dos rios Solimões, Amazonas e Japurá, nos países da Colômbia, Peru e Brasil. Sua história remonta a séculos de ocupação ancestral e desenvolvimento de uma cultura rica e diversificada.

O contexto histórico do povo Kokama está intrinsecamente ligado à colonização europeia da América do Sul. Com a chegada dos espanhóis e portugueses na região amazônica, durante o século XVI, o modo de vida e a organização social dos Kokama sofreram profundas transformações.

Inicialmente, a exploração da região amazônica concentrou-se na busca por ouro e outros recursos naturais. Isso levou a conflitos violentos entre os colonizadores e os povos indígenas, incluindo os Kokama. Muitos Kokama foram escravizados ou forçados a trabalhar nas atividades de extração e produção. Esse período foi marcado por grande violência e perdas para as comunidades indígenas, de modo geral.

Posteriormente, com a decadência das atividades de exploração mineral, a região amazônica passou a ser dominada por atividades de exploração de borracha e castanha. Novamente, os Kokama foram afetados por essa nova economia extrativista. Eles foram submetidos a condições de trabalho degradantes e enfrentaram a perda de terras tradicionais.

Durante o século XX, o governo brasileiro promoveu políticas de integração forçada dos povos indígenas, incentivando a assimilação cultural e restringindo seus modos de vida tradicionais. Essas políticas afetaram diretamente os Kokama e outras comunidades indígenas da região amazônica, levando à perda da identidade cultural e à negação de seus direitos territoriais.

Nos últimos anos, os Kokama têm se mobilizado para reafirmar sua identidade e buscar o reconhecimento de seus direitos. Organizações indígenas e lideranças comunitárias têm desempenhado um papel fundamental na defesa dos direitos dos Kokama, na luta pela demarcação de terras e na revitalização de sua cultura e língua.

Atualmente, o povo Kokama enfrenta desafios significativos, como a pressão contínua da exploração econômica na Amazônia, a perda de recursos naturais e as ameaças à sua forma de vida tradicional. No entanto, eles continuam a resistir e a lutar pela preservação de sua herança cultural, buscando a valorização de sua identidade e a construção de um futuro mais justo e sustentável para as próximas gerações.

Este trabalho procura retomar a história dos Kokama e traçar uma linha do tempo com o objetivo de ilustrar a transformação gradual desse povo de uma identidade distorcida pela colonização para outra identidade étnica reafirmada e orgulhosa. A abordagem cronológica permitirá compreender a evolução deste grupo ao longo do tempo e apreciar a resiliência e a determinação dos Kokama em reivindicar sua cultura e seu direitos.

1.1 O povo Kokama – Origem

A origem do povo Kokama remonta a tempos ancestrais, com suas raízes profundamente ligadas à região amazônica. Considerando a hipótese de Cabral (2005), há evidências de que a língua Kokama desenvolveu-se a partir de um povo Tupi-Guarani com um povo Aruak e, possivelmente com outro povo, quando seguiu na direção do Alto Rio das Amazonas. Por outro lado, segundo a autora, há pessoas que acham que o Kokama é uma língua Tupi-Guarani, embora não apresentem evidências disso.

As primeiras referências aos Kokama datam do século XVI e os localizam na região do baixo rio Ucayali, no alto rio Amazonas, na região do Peru. Cabral (1995, p, 239), baseada em Porro (1992), destaca informações etnográficas sobre o povo Kokama que os caracterizam como um povo das beiradas dos rios e das ilhas.

Desde o século XVI, os Kokama eram relacionados aos Omágua, que também se localizavam nas beiradas e ilhas, só que dos rios Marañon, no Peru, e do Alto Solimões. Como principal método de comparação tinham as belas vestimentas com desenhos coloridos em formas geométricas pintadas à mão.

O padre jesuíta Samuel Fritz relacionou o povo e a língua Omágua respectivamente ao povo e à língua Kokama, bem como as duas línguas à Língua Geral da Amazônia (cf. Cabral, 1995), segundo a autora, Kokama, Cocamilla e Omágua são variantes da mesma língua, sendo o Omágua a mais distinta entre as três. Os catecismos Omágua do século XVII e os primeiros documentos sobre esta língua fortalecem essa ideia.

Em contrapartida, para Vallejos (2010, p. 02), são reconhecidas duas variedades do Kokama – o Cocamilla e o Cocama:

Basados principalmente en criterios históricos y geográficos, se reconocen dos variedades para esta lengua: el Cocamilla, hablada em comunidades distribuidas en la parte alta del río Huallaga, y el Cocama, hablada en las partes bajas de los ríos Marañon, Samíria, Uucayali y Amazonas. Los resultados de mi investigación en proceso revelan sólo ciertas diferencias fonológicas y léxicas entre estas dos variedades, lo cual no entorpece la comunicación en ningún nivel.¹

Partindo de uma análise antropológica, com base em teorias de migração e origem étnica os povos indígenas da Amazônia, têm origens diversas e complexas. O povo Kokama vive no Peru e no Brasil, mas há também uma população na Colômbia. No Brasil, o povo Kokama mora em comunidades em várias localidades do Alto Solimões e algumas cidades, como Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutai, Fonte Boa, Tefé e Manaus.

Os Kokama têm uma história de migração que remonta a centenas de anos antes da chegada dos exploradores europeus na Amazônia peruana. Suas razões para migrar variavam, desde a busca por alimentos até a fuga de conflitos com outros grupos indígenas. No entanto, um dos motivos mais marcantes foi a tentativa de escapar da escravidão europeia, o que os torna um dos melhores exemplos das tendências migratórias do etnodinamismo Tupi-Guarani. Essas

¹ Com base principalmente em critérios históricos e geográficos, são reconhecidas duas variedades desta língua: Cocamilla, falada em comunidades distribuídas na parte alta do rio Huallaga, e Cocama, falada na parte baixa dos rios Marañon, Samíria, Uucayali e Amazonas. Os resultados da minha pesquisa em andamento revelam apenas certas diferenças fonológicas e lexicais entre essas duas variedades, que não impedem a comunicação em nenhum nível. (tradução: Cila Mariá)

migrações levaram à formação de subgrupos Kokama, como os Kokamilla e aqueles que fundaram a cidade de Nauta. Para Freitas (2002, p. 28):

As primeiras referências aos Kokama, fornecidas por exploradores e missionários nos séculos XVI e XVII, situam os seus principais assentamentos no médio e baixo rio Ucayali, afluente do Amazonas peruano. No século seguinte, os Kokama faziam parte da heterogênea população indígena que habitava a missão de São Joaquim dos Omáguas, estabelecida no baixo Ucayali. Em 1854, eles voltam a ser citados na cidade de Nauta, também localizado no baixo curso deste rio. Neste mesmo ano, são localizados no alto rio Purus, nele penetrando possivelmente devido à proximidade de suas cabeceiras com o médio Ucayali.

Durante o período das missões jesuíticas no Alto Amazonas, as línguas Kokama e Quéchuá se tornaram línguas francas na região, principalmente devido ao trabalho missionário com o povo Kokama. As missões jesuíticas tiveram um impacto profundo nas populações indígenas, forçando muitas delas a viver em reduções sob o julgo da escravidão ou a escapar de suas terras originais. Essas reduções abrigavam diversos grupos étnicos, e o Kokama emergiu como a língua dominante na região.

A história linguística dos Kokama é igualmente complexa. É importante destacar que, apesar das semelhanças, Kokama, Cocamilla e Omágua são consideradas variantes da mesma língua, com Omágua sendo a mais divergente. O padre jesuíta Samuel Fritz desempenhou um papel crucial na compreensão dessas relações linguísticas ao conviver com os Omágua no Alto Solimões. Sua pesquisa o levou a relacionar o povo e a língua Omágua ao povo e à língua Kokama, bem como, à Língua Geral Amazônica (Cabral, 1995, p. 224).

Essas observações encontram-se em convergência com o trabalho de Rodrigues (1985) que propõe a inclusão da língua Kokama, Cocamilla e Omágua no subgrupo III, na família linguística Tupi-Guarani.

No final do século XVII, Pe. Samuel Fritz levou a maioria dos Omágua que viviam no Brasil para a província de Maynas, no Peru. Com o fim das missões jesuíticas e o surgimento das haciendas no Peru, muitos indígenas passaram a viver em novos sistemas de haciendas. No século XIX, várias famílias Kokama migraram para trabalhar nos seringais do Alto Solimões, onde suas crianças passaram a falar português, a língua de comunicação nos seringais. Isso resultou na perda gradual da língua nativa Kokama entre as gerações mais jovens. Oliveira Filho (2008, p. 20) destaca que:

O fator econômico fundamental para a ocupação da Amazônia, tanto para as expedições extrativistas como para o estabelecimento de aldeamentos missionários, foi o trabalho indígena, chamado pelo padre Antonio Vieira de "ouro vermelho", sobre o qual se erigiu toda a riqueza da região. É na procura e no controle desse fator essencial de produção, para o qual não foi criada qualquer outra alternativa exitosa até a década de 1870, que colonos, religiosos e autoridades mantêm acirradas disputas e também estabelecem a composição entre seus interesses.

Os trabalhos dos autores acima fornecem uma visão detalhada da história do povo Kokama ao longo dos séculos, destacando sua resistência e luta pela preservação de sua cultura e identidade étnica. Dessa forma, a linha cronológica sobre a história do povo Kokama pode ser delineada da seguinte maneira:

Quadro 1: Contexto histórico do povo Kokama

Século XVI:
<ul style="list-style-type: none"> • Os Kokama são mencionados por exploradores e missionários. • Seus principais assentamentos são localizados no médio e baixo rio Ucayali, afluente do Amazonas peruano. • Divisão dos Kokama em Kukama e Kukamiria, em 1616 ou 1619.
Século XVII:
<ul style="list-style-type: none"> • Atuação das missões jesuítas na região, incluindo a fundação de missões como Santa Maria de Huallaga e Santa Maria del Ucayali. • Conflitos entre os Kokama-Kukamiria e missionários jesuítas.
Século XVIII:
<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos Kokama na missão de São Joaquim dos Omáguas, no baixo Ucayali. • Expulsão dos jesuítas das missões de Maynas em 1768, com os Kokama-Kukamiria integrados à sociedade regional.
Século XIX:
<ul style="list-style-type: none"> • Citação dos Kokama na cidade de Nauta, localizada no baixo curso do rio Ucayali. • Deslocamento para o alto rio Purus, possivelmente devido à proximidade com o médio Ucayali. • Estabelecimento dos Kukama em grande número no baixo rio Ucayali e de um pequeno grupo de Kukamiria no baixo rio Huallaga. • Atividades comerciais, controle do comércio e da navegação nas regiões dos rios Ucayali e Huallaga. • Mudanças na sociedade Kokama-Kukamiria durante o período de extração da borracha, com algumas famílias migrando para outras regiões em busca de látex.
Século XX:
<ul style="list-style-type: none"> • Continuidade das atividades comerciais e de pesca, especialmente durante o auge da exploração da borracha. • Permanência dos Kokama-Kukamiria nas margens dos rios e deslocamentos devido a pressões no Peru ou em busca de oportunidades de trabalho.
Século XXI:

- Reafirmação da identidade étnica e luta por direitos por parte do povo Kokama, iniciando na década de 1980 no contexto das mobilizações sociais do movimento indígena.
- Solidificação da passagem para a mobilização e autodefinição na luta por direitos nos anos 1990.

Fonte: Freire, José Ribamar et al, 2008, p. 28-29; 51-52; 71-73 e 96-97, com adaptações: Cila Mariá, 2018².

Esta linha do tempo reflete a evolução da história e da identidade étnica do povo Kokama ao longo dos séculos, desde suas primeiras referências pelos colonizadores até os desafios e conquistas contemporâneas na luta por seus direitos.

Ao longo dos séculos, os Kokama enfrentaram desafios significativos devido à colonização europeia, à exploração econômica da região amazônica e às políticas governamentais que visavam assimilar e desvalorizar suas culturas. No entanto, eles têm resistido e lutado pela preservação de sua identidade e pela conquista de seus direitos.

Hoje, o povo Kokama busca fortalecer sua organização social, revitalizar suas tradições e língua nativa, e reivindicar o reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais. Eles são um exemplo vivo da rica diversidade cultural e étnica da Amazônia, contribuindo para a preservação da herança indígena e para a construção de um futuro mais justo e sustentável na região amazônica.

1.2 Língua e Cultura Kokama

A língua e a cultura Kokama são elementos fundamentais da identidade desse povo indígena da região amazônica. A língua Kokama, considerada como um crioulo pelo fato de sua origem estar relacionada ao contato com outras línguas, como o Tupi-Guarani e o Aruak; mas também com outras línguas fora do Brasil, como o Quéchuá no Peru, Bolívia, Equador, noroeste da Argentina, norte do Chile e sudoeste da Colômbia, é falada pelos membros da comunidade em diferentes aldeias ao longo dos rios Solimões, Amazonas e Japurá.

A língua Kokama é uma expressão rica e complexa do conhecimento e da cosmovisão desse povo. Ela carrega consigo a sabedoria ancestral, transmitida de geração em geração, e reflete a relação íntima dos Kokama com a natureza e os recursos da floresta amazônica. A língua desempenha um papel crucial na preservação da cultura Kokama e na transmissão dos

² Narrativas, cosmogonia e re-existência indígena em toadas do Festival Folclórico de Parintins/AM / Cila Mariá Ferreira Fonseca de Oliveira. Dissertação de Mestrado. Porto Velho, RO, 2018.

conhecimentos tradicionais, rituais, histórias e mitos que constituem o tecido social dessa comunidade.

A cultura Kokama é profundamente enraizada na conexão com a natureza e no respeito pelos ciclos naturais. Os Kokama possuem um vasto conhecimento sobre a flora e fauna amazônicas, utilizando as plantas para alimentação, medicina, rituais e práticas de cura. Eles têm uma relação equilibrada com o meio ambiente, promovendo a sustentabilidade e a conservação dos recursos naturais.

A espiritualidade também desempenha um papel central na cultura Kokama. Os rituais e cerimônias tradicionais são realizados para agradecer aos espíritos da floresta, pedir proteção e sabedoria, e manter o equilíbrio entre os seres humanos e o mundo espiritual. Música, dança e artesanato são expressões culturais importantes, refletindo a criatividade e a expressão artística desse povo.

Ao longo da história, os Kokama enfrentaram desafios decorrentes da colonização, da exploração econômica e das políticas assimilacionistas. No entanto, eles têm resistido e lutado pela preservação de sua língua e cultura, reafirmando sua identidade e buscando o reconhecimento de seus direitos.

Nos últimos anos, as organizações indígenas Kokama têm desempenhado um papel fundamental na revitalização da língua e na promoção da cultura, por meio de programas de educação indígena, produção de materiais didáticos, revitalização de práticas tradicionais e fortalecimento da identidade cultural.

A língua e a cultura Kokama são tesouros vivos que continuam a se adaptar e evoluir, ao mesmo tempo em que mantêm uma conexão profunda com suas raízes ancestrais. Eles representam a riqueza da diversidade cultural amazônica e a importância de valorizar e respeitar as tradições indígenas como parte essencial do patrimônio e cultural da humanidade.

A língua Kokama, falada por cerca de 2.000 indígenas no Peru, é um exemplo intrigante das complexidades linguísticas encontradas nas Américas após a chegada dos colonizadores europeus. A classificação genética da língua Kokama tem sido objeto de debates intensos entre linguistas e pesquisadores. Alguns a consideram parte da família Tupi-Guarani, enquanto outros sugerem que é um "crioulo abrupto" (Thomason e Kaufman, 1988, p. 48) resultado do contato entre várias línguas. Este texto busca realizar uma análise crítica dessas perspectivas divergentes.

Kokama é uma das línguas nativas indígenas sul-americanas em ameaça de extinção nas próximas poucas gerações, uma língua que ainda é falada atualmente por aproximadamente por 2.000 indígenas que vivem no Peru. A língua Kokama é classificada como membro da família Tupi-Guarani (Adam, 1896; McQuown, 1955; Loukotka, 1968 [1935], Rodrigues 1958, 1964; Lemle, 1971, entre outros), uma das maiores e mais abrangentes famílias linguísticas da América do Sul, pertencente ao tronco Tupi (Cabral, 1995, p. 01-02).

A perspectiva tradicional, defendida por linguistas como Adam, McQuown, Loukotka, Rodrigues, Lemle e Vallejos, classifica a língua Kokama como pertencente à família Tupi-Guarani. Essa classificação se baseia em semelhanças vocabulares e em uma suposta conexão com a língua Tupinambá. No entanto, essa classificação tem sido alvo de críticas.

Uma das vozes críticas mais proeminentes é a da pesquisadora Cabral (1995), que argumenta que a classificação da língua Kokama como Tupi-Guarani não foi baseada em um método comparativo abrangente. Ela sugere que a aplicação parcial do Método Comparativo por parte de outros linguistas levou a uma classificação imprecisa e inadequada. Cabral argumenta que o método deve ser aplicado na sua totalidade, considerando todos os aspectos linguísticos, para uma classificação precisa, como aponta a seguir:

[...] as classificações genéticas da língua Kokama propostas por outros linguistas históricos deixam de reconhecer essa possibilidade no que diz respeito a essa língua. Essas classificações são o resultado de uma aplicação parcial do Método Comparativo, que só funciona quando o Método é concebido integralmente, como um conjunto de procedimentos metodológicos inter-relacionados que correspondem à natureza de seu objeto de investigação. (CABRAL, 1995, p.04).

Outra crítica relevante é que, apesar de compartilhar cerca de 60% do seu vocabulário básico com o Tupi-Guarani, a gramática da língua Kokama é consideravelmente diferente. Essa diferença gramatical, aliada à presença de empréstimos linguísticos de várias outras línguas, como Aruak, Pano, Quechua, bem como do Espanhol e Português, levanta questionamentos sobre a classificação Tupi-Guarani. A língua Kokama pode ter sido fortemente influenciada por esses diferentes idiomas devido ao contato linguístico.

Uma alternativa à classificação Tupi-Guarani é a hipótese de que a língua Kokama tenha surgido de uma situação de contato, conhecida como "crioulo abrupto". Essa teoria sugere que a língua Kokama é resultado do contato linguístico entre diversas línguas, o que teria levado a uma gramática e vocabulário singulares.

Por isso, devido à complexidade da classificação da língua Kokama temos que destacar a necessidade de uma abordagem multifacetada. A pesquisa de Vallejos (2010), que confirma

a classificação Tupi-Guarani, enfatiza a importância de considerar as perspectivas dos antropólogos, linguistas e historiadores do Peru, que vivem e trabalham diretamente com as comunidades Kokama.

A classificação da língua Kokama é um assunto em constante debate e evolução. As perspectivas tradicionais, baseadas em semelhanças vocabulares e históricas, são desafiadas por aqueles que argumentam que a gramática e os empréstimos linguísticos contam uma história diferente. Enquanto a hipótese do "crioulo abrupto" oferece uma visão alternativa, a pesquisa atual sugere seguir esta linha de pensamento e considerar que a língua Kokama desenvolveu-se a partir de um povo Tupi-Guarani com um povo Aruak e, possivelmente com outro povo, quando seguiu na direção do alto rio Amazonas.

Este debate é um exemplo vívido de como a complexa história de contato e migração na América Latina se reflete nas línguas indígenas. À medida que a pesquisa avança, é fundamental ouvir as vozes das comunidades indígenas e considerar suas perspectivas na classificação e revitalização das línguas nativas, como a Kokama, objeto deste trabalho.

1.3 O povo Kokama do EELMCTI Karuara de Manaus e o trabalho de revitalização, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural em território urbano

A revitalização linguística e cultural indígena em contextos urbanos é uma iniciativa crucial para preservar e celebrar a rica diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas, muitas das quais se encontram em ambientes urbanos devido à migração ou deslocamento forçado. Embora seja uma abordagem essencial, este processo não está isento de desafios e críticas que merecem ser considerados.

Como fatores cruciais podemos destacar a revitalização linguística e cultural como preservação cultural sendo fundamental para manter tradições, histórias, crenças e práticas culturais indígenas vivas. Isso ajuda as comunidades a manterem sua identidade e coesão em ambientes urbanos, onde esses aspectos podem ser ameaçados.

Outro fator diz respeito ao empoderamento comunitário onde, muitas vezes, envolve a participação ativa das próprias comunidades indígenas. Isso promove o empoderamento e a autoestima, à medida que os membros dessas comunidades se tornam agentes ativos na preservação de suas línguas e culturas.

Por último, temos a questão da resistência ao assimilacionismo. Em ambientes urbanos, as comunidades indígenas frequentemente enfrentam pressões para assimilar a cultura dominante. A revitalização linguística e cultural oferece uma alternativa, permitindo que as comunidades resistam a essas pressões e mantenham sua singularidade.

Em contrapartida, a migração para ambientes urbanos, muitas vezes, implica uma mudança significativa no contexto cultural e linguístico. As línguas indígenas podem não ser mais a língua principal de comunicação, o que torna mais difícil preservá-las em um ambiente onde o idioma dominante é outro.

Nesta linha de raciocínio o (des) encontro indígena no/com o urbano revela se tanto no movimento de negação da identidade indígena, como de reconhecimento da mesma, dependendo do contexto e das situações históricas em que o contato com os processos de urbanização eles foram impostos (Malheiro, 2020, p. 31).

Como desafios geracionais, a revitalização linguística e cultural muitas vezes enfrenta o desafio da transmissão intergeracional. Isso quer dizer que as gerações mais jovens podem preferir usar o idioma dominante em busca de oportunidades educacionais e de emprego, o que pode enfraquecer a Transmissão das línguas indígenas.

Dessa forma, as comunidades indígenas urbanas frequentemente enfrentam recursos limitados para realizar programas eficazes de revitalização linguística e cultural. Isso pode incluir a falta de financiamentos, acesso a materiais educacionais específicos e diferenciados e apoio técnico.

O diálogo com a cultura dominante é fundamental para os esforços de revitalização linguística e cultural para que não sejam percebidos como isolacionistas ou hostis à cultura dominante. Sendo assim, em ambientes urbanos, é necessário criar pontes de diálogo e compreensão entre culturas.

Em tese, em ambientes urbanos, as identidades indígenas podem evoluir e se transformar. Por isso, a revitalização linguística e cultural precisa ser flexível o suficiente para acomodar essas mudanças, respeitando as identidades em constante evolução das comunidades.

Tais pressupostos nos colocam diante de uma análise espacial que dê conta do papel de grupos étnicos como sujeitos que historicamente produziram o urbano regional. Passa também por uma leitura da etnicidade, e por uma problemática espacial, que veja a heterogeneidade como intrínseca e estruturante da produção do espaço, alcançando a partir disso a alteridade, e por sua vez uma compreensão do espaço como

aberto e desarticulado, que permite o ecoa de outras vozes, tendo com isso um caráter fundamentalmente político (Malheiro, 2020, p. 31).

Os Kokama, com sua rica cultura e história milenar, são uma parte significativa da diversidade étnica e cultural presente na cidade de Manaus. Como descendentes dos povos indígenas que habitam a região amazônica há séculos, os Kokama encontram-se em Manaus tanto como migrantes de suas terras ancestrais quanto como parte da população urbana da cidade.

Embora Manaus seja um centro urbano em constante transformação, a presença dos Kokama traz uma conexão vital com a riqueza da Amazônia e sua herança cultural. O povo Kokama tem mantido suas tradições, língua, práticas espirituais e conhecimentos sobre a floresta amazônica, mesmo diante dos desafios do contexto urbano.

Em Manaus, os Kokama têm contribuído para a diversidade cultural da cidade por meio de suas artes, culinária, música e danças tradicionais. Suas cerâmicas, cestarias e outros artesanatos são apreciados como expressões autênticas da cultura indígena, transmitindo a história e os valores do povo Kokama.

Além disso, os Kokama têm desempenhado um papel importante na conscientização e na defesa dos direitos dos povos indígenas. Suas lideranças e organizações têm trabalhado para garantir o reconhecimento dos direitos territoriais, a proteção do meio ambiente e a promoção de políticas públicas inclusivas.

Apesar dos desafios enfrentados, como a perda de terras, a pressão da urbanização e a discriminação, os Kokama têm se adaptado e se reinventado na cidade de Manaus, fortalecendo sua identidade e preservando sua cultura. Eles encontram maneiras de manter sua língua, promovendo o ensino e o uso do Kokama entre as gerações mais jovens, o que contribui para a continuidade e a revitalização da língua.

Ao pensar a etnicidade indígena a partir da urbanização amazônica, entendemos que os diversos povos indígenas que vivem nas cidades, como grupos étnicos definidos nos múltiplos contatos e encontros vivenciados no cotidiano urbano amazônico, onde suas culturas não se evidenciam como atributos de exclusividades, mas como essencialmente dinâmicas e passíveis de reconfigurações, ao necessitarem construir as suas fronteiras étnicas, a partir dos (des)encontros do diverso na cidade, onde se ressignificam ou se reconfiguram em outras distintas formas de organização política e social (Malheiro, 2020, p. 45).

A presença do povo Kokama em Manaus é um lembrete constante da riqueza cultural e do legado indígena que permeia a região amazônica. Sua história, conhecimentos e valores são uma contribuição valiosa para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e sustentável.

A revitalização linguística e cultural indígena em contextos urbanos é uma tarefa complexa e desafiadora, mas essencial para manter a diversidade cultural e linguística do mundo. É fundamental abordar esses esforços com sensibilidade para as realidades específicas de cada comunidade e estar ciente dos desafios que podem surgir durante o processo. Ao reconhecer esses pontos de atenção e trabalhar em conjunto com as comunidades indígenas, é possível realizar avanços significativos na preservação e fortalecimento das línguas e culturas indígenas em ambientes urbanos.

Manaus, como cidade que se desenvolve às margens do majestoso rio Amazonas, abraça os Kokama e reconhece a importância de preservar e celebrar a herança ancestral desses povos. Ao valorizar a contribuição cultural dos Kokama e garantir sua participação ativa na vida da cidade, Manaus se torna um espaço de encontro, respeito e aprendizado mútuo entre diferentes culturas, enriquecendo sua identidade como um ponto de convergência da Amazônia e do Brasil.

No capítulo 3, abordaremos a revitalização da língua e cultura Kokama tendo como base as narrativas ancestrais como estratégia de uma política pública em prol da retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural desempenhado pelo professor Silvânio Brandão Kokama frente ao Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Karuara.

1.4 O protagonismo do professor indígena Silvânio Brandão Kokama

O professor Silvânio Brandão Kokama nasceu em Santo Antônio do Içá, município localizado na mesorregião do sudoeste do Amazonas, no Alto Solimões. Aos vinte e cinco anos, procurando melhorar de vida, resolveu se mudar para Manaus, capital do estado. Apesar de ter saído da aldeia trouxe consigo os costumes e as crenças de seu povo. Em entrevista (Anexo 1) cedida para esta pesquisa, o professor relatou o seguinte:

Através do meu gesto de estar sempre na maloca e sempre andando com meus adornos, com meu colar, com meu cocá na comunidade, mesmo as pessoas falando

mal de mim (por causa do meu problema com a bebida), eu ando com minhas roupas, com meus grafismos. É dessa forma que eu transmito minha cultura (Entrevista gravada em 02/08/2022).

Destacou também que para se transformar em professor indígena foram sete anos de luta, começando muito antes de participar do processo seletivo da SEMED/Manaus, trabalhando como voluntário em sua comunidade.

O professor relatou que durante esse tempo sofreu muita discriminação por parte da sociedade por ser indígena e não estar na aldeia. Contudo, sempre almejou transmitir seus conhecimentos para seus filhos e para a sua comunidade em território urbano.

Convém ressaltar que a noção de território é muito ampla e interage com vários segmentos de estudo, como: a Antropologia, a Sociologia, a Ciência Política, entre outros. A definição de território descrita pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário³ descreve:

[...] um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo a cidade e o campo, caracterizado por critérios multidimensionais – tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições – e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relaciona interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (Brasil, 2005, p. 07).

A subjetividade do termo: território, pode nos revelar seu significado simbólico e a relação de pertencimento, garantindo a sobrevivência em território urbano, por meio da resistência (re-existência), da perpetuação cultural, das práticas tradicionais ancestrais e da economia. Dessa maneira, Richelly da Costa, em seu artigo: “O Estado, Território e Soberania Alimentar: a terra que não enche barriga”, afirma que:

as considerações sobre território precisam estar relacionadas a especificidades cosmológicas, culturais, sociais e, conseqüentemente, geográficas na tentativa de contornar as perdas historicamente sofridas e garantir o (des) envolvimento e manutenção desses povos com suas especificidades étnicas (Sociedades Indígenas na Amazônia, 2020, p. 25).

É importante inserir em pauta as discussões sobre território, territorialidade e os sentidos referentes as questões relacionadas ao caso de indígenas aldeados ou em território urbano. A

³ O Ministério de Desenvolvimento Agrário foi transformado em Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, vinculado a Casa Civil, durante o mandato do presidente Michel Temer, através do decreto número 8780 de 27/05/2016.

intenção aqui não é o de definir conceitos ou solucionar tais problemáticas, mas sim, de destacar que para os povos indígenas a ideia de fronteira e limites territoriais não existe e como cidadãos podem e devem estar onde quiserem.

Barth (2000) destaca que tanto a cidade se constitui como tal a partir da presença indígena, como o indígena em suas diferentes e específicas formas de organização, experiencia a vida urbana e junto com ela, reconfigura suas práticas socioespaciais, assim como suas “fronteiras étnicas”. Sendo assim, ao pensar a etnicidade indígena em território urbano, podemos compreender que as várias populações indígenas que vivem em Manaus, como grupos étnicos diferenciados culturalmente, ressignificam-se e se reconfiguram em outras formas diversas e distintas de organização política e social.

Como é o caso do professor Silvânio Kokama que é músico, cantor, pajé e falante de Kokama, Tikuna e Português. Casado com uma indígena Tikuna e no núcleo familiar os filhos são falantes de Kokama, Tikuna e Português.

Quadro 2: Situação sociolinguística da família do professor Silvânio Kokama

Núcleo familiar	Situação sociolinguística		
Silvânio	Kokama – falante (língua materna)	Tikuna (língua de contato)	Português L1
Esposa	Tikuna – falante (língua materna)	Português L2	Kokama (língua de contato)
Filho mais velho	Português L1 – devido a realidade escolar	Comunicam-se com os pais em Kokama e Tikuna em casa	–
Filha mais velha	Português L1 – devido a realidade escolar	Comunicam-se com os pais em Kokama e Tikuna em casa	–
Filha mais nova	Português L1 – devido a realidade escolar	Comunicam-se com os pais em Kokama e Tikuna em casa	–
Filho mais novo	Em processo de aquisição da linguagem; Os pais se comunicam com o bebê em Kokama e em Tikuna	–	–

Fonte: Cila Mariá, 2023.

Na tabela é destacada a situação sociolinguística do núcleo familiar do professor Silvânio Kokama. Nela é demonstrado que a família mantém o uso das línguas Kokama e Tikuna no convívio familiar e apenas a língua Kokama no EELMCTI Kokama Karuara.

O objetivo aqui é demonstrar o grau de bilinguismo presente em território urbano em Manaus/AM, uma vez que essa é a realidade da maioria dos EELMCTI. Contudo, estaríamos entrando em uma perspectiva geolinguística, o que não é o foco dessa pesquisa, mas que se

mostra relevante por tratar de indígenas que moram na cidade e que saíram de suas aldeias de origem (caso do professor e da esposa) e dos que já nasceram na cidade (caso dos filhos).

O termo “bilíngue”, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 116), “refere-se ao número de línguas usadas por um indivíduo ou grupo”. Para Maher, (2007, p. 79), é “a capacidade de fazer uso de mais de uma língua”.

Corroborando neste sentido, Braggio (2012, p.160) afirma que, “[...] um indivíduo bilíngue é aquele que usa (fala) duas línguas no seu cotidiano e, portanto, tem conhecimento das duas línguas e sabe como usá-las em diferentes situações de interação social”. Nesta mesma linha de pensamento, de acordo com Câmara Júnior, (1979, p. 94) “é a capacidade de um indivíduo de usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra, conforme a situação social em que no momento se acha”.

Cardoso (2010), aborda a geolinguística como um método da dialetologia utilizado para localizar dentro de um espaço as variações das línguas (umas em relação às outras), situando socioculturalmente cada um dos falantes considerados.

Weinreich (1953), destaca que o contato linguístico pode acontecer quando duas ou até mais línguas são utilizadas alternadamente pela mesma pessoa. Podemos aqui considerar a realidade linguística tanto do professor Silvânio quanto da sua esposa. Contudo, como observamos na pesquisa de campo, na comunidade Karuara a maioria dos alunos tem o Português como L1 e está participando do processo de revitalização linguística desenvolvido pelo professor no EELMCTI Karuara na aquisição da língua Kokama como L2.

Figura 6: Aulas de Kokama – Comunidade Karuara



Fonte: Arquivo particular, Cila Mariá, 2019.

As aulas em língua Kokama são ministradas pelo professor Silvânio Brandão em um barracão de terra batida, no alto de um morro, em área de mata. O local é de difícil acesso e considerado área de risco pela Defesa Civil. Contudo, é o local que foi escolhido pela comunidade para ser tanto o local de encontro para festas e rituais da comunidade quanto para as atividades da Educação Indígena.

Convém salientar que todos os Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas⁴, atendidos pela SEMED/Manaus, são das próprias comunidades indígenas e que compete à instituição o apoio pedagógico e o suporte da merenda e material escolar diferentemente das Escolas Indígenas Municipais que são pedagógica, administrativa e juridicamente de responsabilidade da SEMED/Manaus.

As condições relacionadas à infraestrutura na maioria dos EELMCTI são nesse quesito semelhantes, salvo alguns casos, como por exemplo o EELMCTI Tikuna Wotchimaücü, que possui infraestrutura e CNPJ de associação comunitária, em outras palavras, possui regularização.

⁴ Amparados pela Lei nº 2.781/2021.

Apesar das adversidades e do pouco recurso o professor Silvânio Kokama re-existe ministrando suas aulas, desenvolvendo suas atividades que envolvem tanto a parte oral da língua quanto a parte escrita.

Figura 7: Professor Silvânio ministrando uma aula.



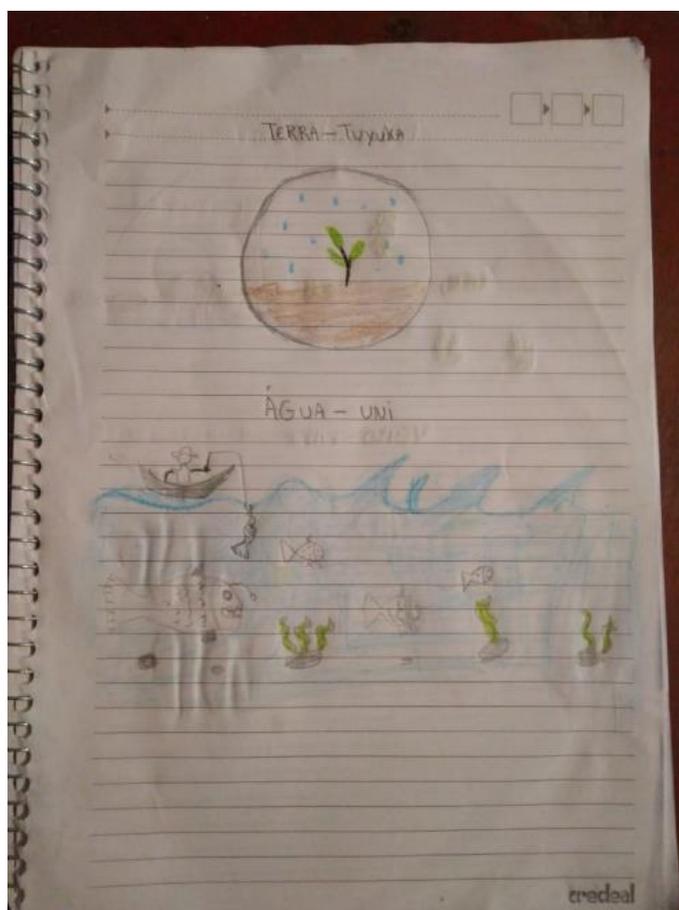
Fonte: Arquivo particular, Cila Mariá, 2019.

Por não ter o conhecimento técnico na área pedagógica e não possuir formação superior suas aulas são intuitivas, utilizando processos próprios de ensino-aprendizagem e no início não tinha planejamento nem sequência de conteúdo, o que foi gradualmente sendo sanado durante os assessoramentos realizados.

O professor procura desenvolver atividades em desenhos e grafismos, narrando as histórias de seu povo. Ele explica o significado dos símbolos nos grafismos e o sentido que eles possuem no mundo Kokama. Daí falarmos do seu protagonismo no exercício da função de professor.

As imagens abaixo demonstram como o professor Silvânio desenvolve as atividades de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural no EELMCTI Kokama Karuara. Na primeira imagem exemplificamos as atividades escritas da língua que envolvem desenhos, nomes de objetos, fenômenos da natureza e animais na língua Kokama. Essas atividades são desenvolvidas pelas crianças na faixa etária de 3 a 10 anos.

Figura 8: Atividade escrita na língua Kokama.



Fonte: Arquivo particular, Cila Mariá, 2019.

Para os alunos mais velhos, adolescentes e adultos, o professor procura desenvolver atividades que atraiam a atenção desse público. Em nossas conversas, durante os assessoramentos, foi compartilhado que a grande dificuldade era provocar o interesse dos adolescentes devido a vergonha, o convívio na escola não indígena e o uso excessivo de redes sociais. Sendo assim, o professor procura desenvolver atividades que envolvem, principalmente, a contação de histórias e as músicas da cultura Kokama. Também é trabalhado a confecção de artesanato em ocasiões de festas e rituais.

Figura 9: Atividade em música e instrumentos musicais Kokama.



Fonte: Arquivo particular, Cila Mariá, 2019.

Em território urbano, o povo Kokama da comunidade Karuara busca construir sua identidade num processo que vem se consolidando social, política e educacionalmente em espaço urbano por meio das ações desenvolvidas no EELMCTI.

Figura 10: Atividade artesanal com folha de palmeira



Fonte: Arquivo particular, Cila Mariá, 2019.

Nesse âmbito, o professor Silvânio protagoniza, por meio do projeto societário, ações de retomada da língua e da cultura Kokama, com o objetivo de transmitir e documentar a língua com a finalidade na produção de material didático.

CAPÍTULO 2

RE-EXISTÊNCIA INDÍGENA: AS VOZES DA AMAZÔNIA

Neste capítulo, será abordada a temática da re-existência indígena como modo de pensarmos o processo histórico pelo qual passaram os povos indígenas e que ainda resistem por meio de suas crenças e manifestações culturais, como por exemplo, as narrativas indígenas ancestrais, as quais têm como objetivo transmitir ensinamentos, costumes e crenças, bem como, uma mensagem de luta contra a desigualdade, preconceito e injustiça que ainda hoje são cometidas contra os povos indígenas. Para essa abordagem, fez-se necessário a contextualização histórica sobre os povos indígenas amazônidas desde o suposto descobrimento até o cenário atual. Como norteadores da pesquisa, utilizamos os preceitos históricos de Bessa Freira (2011), Darcy Ribeiro (1979), Neide Gondim (2007), Tzvetan Todorov (1983), entre outros.

Sobre a questão colonial na Amazônia e a luta de re-existência dos povos indígenas frente a um passado e presente discriminatório e injusto, trazemos à luz os pensamentos de Memmi (2007), Freire (2008), Fanon (1961), Hall (1997) e Bhabha (1994), no que tange sobre as questões Pós-colonialistas.

Também será apresentado o panorama das línguas indígenas amazônidas e o cenário linguístico em Manaus, onde será dado ênfase nas línguas e culturas indígenas presentes na cidade. Para isso, serão apresentados os dados do IBGE 2010, acerca da situação das línguas e os dados parciais do Censo 2022/2023 IBGE, datado do dia 02/08/2023.

2.1 O “descobrimento”

A questão de como era a Amazônia na época da chegada dos conquistadores europeus é um tema envolto em certa incerteza e desafios de interpretação. Embora as fontes históricas sejam fundamentais para reconstruir essa história, é importante reconhecer que elas apresentam limitações e não são isentas de viés.

Ao abordar a Amazônia pré-colonial, é preciso levar em consideração que a região abrigava uma miríade de culturas indígenas distintas. Cada uma dessas sociedades possuía sua própria cosmologia, organização social, práticas agrícolas e sistemas de conhecimento. Essa

diversidade cultural e ecológica torna complexa a tarefa de obter uma visão abrangente e precisa do que a região era naquela época.

As fontes históricas europeias, que são frequentemente a principal base de informações sobre a chegada dos conquistadores, têm suas limitações. Muitos dos primeiros relatos europeus foram escritos com objetivos específicos, como justificar a conquista, exaltar as proezas dos conquistadores ou reforçar estereótipos negativos sobre os povos indígenas. Portanto, é necessário abordar essas fontes com um olhar crítico, considerando a possibilidade de distorções e parcialidades. Além disso, muitos dos conquistadores europeus tinham uma compreensão limitada da complexidade ecológica da Amazônia. Suas percepções e registros podem ter sido influenciados por sua visão de mundo eurocêntrica e pelos conhecimentos limitados que possuíam sobre as práticas e a organização social dos povos indígenas.

Apesar desses desafios, as fontes históricas europeias e indígenas podem fornecer insights valiosos sobre a Amazônia pré-colonial. Por meio desses registros e testemunhos oculares, podemos obter indícios sobre a variedade de povos e culturas que habitavam a região, suas interações com o meio ambiente e entre si, bem como as mudanças socioeconômicas que ocorreram após a chegada dos europeus. No entanto, é importante complementar essas fontes históricas com outras formas de conhecimento, como a arqueologia, a etno-história e o diálogo com as comunidades indígenas contemporâneas. Essas abordagens multidisciplinares permitem uma compreensão mais rica e holística da Amazônia pré-colonial, superando as limitações inerentes às fontes históricas disponíveis.

Em resumo, a investigação sobre como era a Amazônia na época da chegada dos conquistadores europeus é um empreendimento desafiador. Embora as fontes históricas, incluindo os registros e testemunhos oculares, sejam fundamentais, é necessário considerar suas limitações e estar atento aos possíveis vieses. A abordagem multidisciplinar, combinando diferentes formas de conhecimento, é essencial para uma compreensão mais completa e contextualizada da história da Amazônia e de seus povos indígenas.

Algumas dezenas de expedições foram realizadas durante o século XVI por franceses, ingleses, holandeses, espanhóis e portugueses. Dessas expedições, documentos foram elaborados para contar o que os conquistadores viram e fizeram nas terras do Novo Mundo.

Mas, e a versão dos povos que aqui habitavam?

Sabemos que os indígenas eram povos ágrafos e que sua cultura era distinta da cultura dos conquistadores. Bessa Freira (2011), em sua obra *Rio Babel: A história das línguas na Amazônia*, no capítulo intitulado: *A história de um esquecimento*, destaca que

no momento em que Camões morria, no século XVI, não havia um único falante de português na Amazônia, mas em seu território eram faladas cerca de setecentas línguas indígenas, todas elas ágrafas, depositárias de sofisticados conhecimentos no campo das chamadas etnociências, da técnica e das manifestações artísticas, que eram transmitidos através da tradição oral e de diversos tipos de narrativas (Freire, 2011, p. 15).

Somente no século XVII, a língua portuguesa, levada pelos missionários e soldados, entrou no Grão-Pará, determinando, deste modo, uma nova ordem linguística na Amazônia. Portanto, eles tinham sua própria cultura e isso foi um dos grandes facilitadores para serem conquistados e dizimados ainda naquela época. A disseminação da língua portuguesa foi um dos elementos-chave do processo de colonização e conquista europeia, pois permitiu o estabelecimento de comunicação e controle sobre os povos indígenas.

No entanto, afirmar que a cultura dos povos indígenas foi um facilitador para a conquista e dizimação é uma visão simplista e imprecisa. Os povos indígenas da Amazônia possuíam suas próprias culturas complexas, com sistemas sociais, políticos, econômicos e religiosos adaptados às especificidades de seu ambiente. Eles desenvolveram técnicas avançadas de agricultura, manejo sustentável dos recursos naturais, medicina tradicional e formas de organização social e política que lhes permitiam viver em harmonia com a natureza.

A chegada dos europeus representou um choque cultural e uma imposição de valores, instituições e estruturas sociais completamente diferentes das dos povos indígenas. A conquista europeia envolveu não apenas a imposição da língua portuguesa, mas também a imposição de um sistema de crenças religiosas, a exploração de recursos naturais em larga escala e a imposição de formas de governo e controle que eram estranhas aos povos indígenas.

As consequências desse processo foram extremamente devastadoras para os povos indígenas da Amazônia. A colonização resultou em conflitos violentos, doenças introduzidas pelos europeus para as quais os indígenas não tinham imunidade, escravidão, exploração e perda de território. Esses fatores contribuíram para a dizimação de muitas populações indígenas e a perda de suas culturas tradicionais.

No entanto, é fundamental destacar que os povos indígenas da Amazônia resistiram e continuam a resistir até os dias de hoje. Eles têm lutado para preservar suas línguas, culturas e territórios, buscando o reconhecimento de seus direitos e a valorização de sua contribuição para a diversidade cultural e ambiental da região.

Portanto, ao discutir a história da conquista europeia na Amazônia, é crucial evitar a simplificação de narrativas que culpam as culturas indígenas pela sua própria conquista e dizimação. É importante reconhecer a riqueza e a complexidade das culturas indígenas pré-coloniais e compreender que a colonização teve um impacto devastador sobre esses povos, resultando em perdas irreparáveis de vidas, conhecimento e patrimônio cultural. A valorização e o respeito pela diversidade cultural e pelos direitos dos povos indígenas são elementos fundamentais para uma compreensão mais justa e completa da história da Amazônia.

Darcy Ribeiro (1979), em sua obra: “Os índios e a Civilização”, destaca que

de acordo com a visão quase unânime dos historiadores brasileiros e até mesmo dos antropólogos que estudaram o problema, esse enfrentamento teria como efeito a desaparecimento das tribos ou a sua absorção pela sociedade [...], na forma de uma aculturação progressiva que teria desembocado na assimilação plena, através da miscigenação (Ribeiro, 1979, p. 8).

Dessa maneira, Ribeiro (1979) afirma que todos os grupos indígenas não foram assimilados à sociedade como parte indistinguível; ao contrário, a maioria foi exterminada e os que restaram permanecem indígenas, “já não nos hábitos e costumes, mas na autoidentificação como povos distintos [...] e vítimas de sua dominação” (Ribeiro, 1979, p. 8).

O trecho citado faz referência ao autor Darcy Ribeiro e traz uma perspectiva importante sobre a experiência dos povos indígenas no contexto da colonização. Ribeiro destaca que nem todos os grupos indígenas foram assimilados ou absorvidos pela sociedade colonizadora, mas muitos deles foram exterminados. Os poucos que sobreviveram mantêm sua identidade indígena, embora possam ter passado por transformações em seus hábitos e costumes.

A citação enfatiza que a autoidentificação dos povos indígenas como distintos e vítimas de dominação é um aspecto significativo de sua resistência e sobrevivência. Mesmo diante de processos violentos de conquista, exploração e opressão, os povos indígenas conseguiram manter uma noção de sua identidade cultural e étnica.

Essa afirmação de Ribeiro destaca a importância de reconhecer a autodeterminação dos povos indígenas, sua capacidade de resistir e manter sua identidade coletiva, mesmo em face

de políticas assimilacionistas e da violência colonizadora. A autoidentificação como povos distintos é um ato de resiliência e uma afirmação de sua existência como comunidades com direitos, história e cultura próprias. É um ato de re-existência.

Além disso, o trecho também menciona que muitos povos indígenas já não seguem os mesmos hábitos e costumes que tinham antes do contato com os colonizadores. Isso pode ser resultado de mudanças provocadas por pressões externas, como a imposição de padrões culturais dominantes, a perda de territórios tradicionais e a necessidade de adaptação para sobreviver em contextos adversos, como a questão dos indígenas que vivem marginalizados nas cidades.

No entanto, mesmo que os aspectos culturais tenham sofrido alterações, a autoidentificação como povos indígenas permanece como uma forma de resistência e de preservação de sua identidade. É importante destacar que as observações de Ribeiro são fruto de seu trabalho etnográfico e antropológico, bem como de seu engajamento político em defesa dos direitos indígenas no Brasil. Essa perspectiva contribui para ampliar nossa compreensão das consequências históricas da colonização na vida dos povos indígenas e reforça a importância de valorizar suas lutas, reconhecer sua diversidade cultural e garantir o respeito aos seus direitos coletivos.

Em suma, o problema do impacto dos conquistadores sobre as populações indígenas não se deu, como pensou Ribeiro, numa assimilação plena, mas sim, em uma transfiguração étnica. Para Darcy Ribeiro (1979, p. 12), “os estudos de aculturação focalizam os fenômenos culturais decorrentes do estabelecimento de contato entre entidades étnicas”, com isso, seu objetivo seria de alcançar uma compreensão acurada das situações de interação entre indígenas e não-indígenas, a fim de chegar a generalizações significativas sobre o processo de mudança cultural, pois,

nestas novas condições, o indígena tem oportunidades maiores de sobreviver, mas é condenado a transformar radicalmente seu perfil cultural, porque só pode enfrentar as compulsões a que é submetido, transfigurando sua indianidade, mas persistindo como índio (Ribeiro, 1979, p. 14).

Para a escritora Neide Gondim (2007, p. 13), percebe-se que a primeira viagem ao Novo Mundo fez-se acompanhar por um imaginário que incluía uma realidade a partir da construção

da Índia, arquitetada pela historiografia greco-romana, pelos relatos dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes.

Somando-se a isso, a mitologia indiana que, a par de uma natureza variada, deliciava e apavorava os homens medievais; e, as monstruosidades animais e corporais, incluídas tão somente enquanto oposição ao homem tido como normal, branco e religioso.

A partir do choque entre duas culturas antagônicas, percebemos também os objetivos da obsessão europeia quanto ao acesso às terras “descobertas”, aliada à expansão da religião católica, tinham interesses políticos e econômicos, pois as descobertas proporcionariam “o estabelecimento de senhorios, o transporte de colonos, lutas, guerras, trabalhos e saques” (Gondim, 2007, p. 21). Posto isto, ela acrescenta, ainda, o seguinte:

A descoberta do que é hoje a América se deixa envolver pela aura do lendário, pela incerteza da paternidade do empreendimento; foi e continua sendo um veio rico para especulações históricas, literárias, antropológicas, sociológicas etc. Para a Europa mediterrânea que se equilibrava entre a incerteza do abastecimento de gêneros substanciais como trigo, a incidência das pestes (inclusive a malária), a escassez de madeiras (já no século XV, resultado do desmatamento) e a descoberta de terras novas representou o acirramento entre Holanda, Inglaterra, França, Espanha e Portugal, todos querendo a hegemonia dos mares (Gondim, 2007, p. 21).

Para os povos que habitavam essas terras, a chegada dos primeiros homens, além de ter proporcionado o encontro entre culturas distintas, marcou o extermínio quase total dos indígenas pelas armas, escravidão e doenças. Já para os conquistadores, o imaginário amazônico era construído a partir dos relatos de homens da Antiguidade, de missionários que visitaram o reino do Grão Khan, peregrinos em busca de lugares santos e comerciantes, todos viajavam à procura do berço da humanidade ou em busca da história de sua raça (Gondim, 2007, p. 25).

Contudo, a verdade é que a anunciação do Evangelho a todos os povos foi um dos propósitos para a legalização da conquista. Para os cronistas do século XVI, os povos do Novo Mundo eram homens sem fé, sem lei, sem rei⁵. Em outras palavras, esses seres de corpos monstruosos ainda não tinham evoluído socialmente e se encontravam em estado de natureza.

Em outras palavras, a motivação religiosa e ideológica, por trás da conquista e colonização do Novo Mundo, focava na disseminação do Evangelho e na conversão dos povos

⁵ Clastres, Pierre et all. Arqueologia da violência: a guerra nas sociedades primitivas. In Guerra, religião, poder. São Paulo: Martins Fontes, 1977, p. 12. Cf. Gondim, Neide. A invenção da Amazônia, 2007, p. 53.

indígenas e foram considerados propósitos legítimos para justificar a conquista por parte dos europeus.

No contexto do século XVI, os cronistas europeus frequentemente retratavam os povos indígenas como seres "sem fé, sem lei, sem rei". Essa descrição reflete uma visão etnocêntrica e preconceituosa, na qual os europeus se consideravam superiores em termos de religião, leis e governo. Essa percepção negativa dos povos indígenas era frequentemente acompanhada da crença de que eles estavam em um estado de natureza, não haviam alcançado a civilização e, portanto, precisavam ser "evoluídos" pelos colonizadores.

Essa visão de superioridade cultural e religiosa foi usada para justificar a conquista, a exploração e a subjugação dos povos indígenas. Ao considerar os povos indígenas como "monstros" ou seres inferiores, os colonizadores se sentiam justificados em impor sua fé, suas leis e seu sistema de governo sobre eles. Acreditava-se que a conversão ao cristianismo e a adoção das instituições europeias trariam a esses povos a "civilização" e os afastariam do suposto estado de barbárie.

No entanto, é importante destacar que essa perspectiva eurocêntrica e desvalorizadora dos povos indígenas é baseada em preconceitos e estereótipos. Os povos indígenas das Américas e da Amazônia tinham suas próprias crenças, sistemas legais e formas de organização social que eram igualmente complexas e sofisticadas. Suas culturas possuíam uma riqueza de conhecimentos e sabedorias ancestrais, adaptadas aos seus ambientes e modos de vida específicos.

Devemos reconhecer que as narrativas coloniais influenciaram fortemente a percepção dos povos indígenas na época, mas também entender que essas representações eram distorcidas e baseadas em interesses coloniais.

Para uma compreensão mais completa da história da conquista e colonização, é fundamental considerar as vozes e perspectivas dos povos indígenas, bem como, abordar a diversidade cultural e os sistemas de conhecimento que eles possuíam antes da chegada dos europeus. Isso nos permite reconhecer a resistência, a resiliência e as contribuições dos povos indígenas para a história e a cultura do continente americano.

Em sua obra, "A conquista da América: a questão do outro", Tzvetan Todorov (1983) destaca a postura de Colombo⁶ a respeito de sua chegada,

⁶ Navegador e explorador genovês. Foi o primeiro europeu a chegar nas terras do continente americano, chamado de Novo Mundo.

[...] Colombo não acredita unicamente no dogma cristão: acredita também (e não é o único na época) em ciclopes e sereias, em amazonas e homens com caudas, e sua crença, tão forte quanto a de São Pedro, permite que ele os encontre (Todorov, 1983, p. 10).

Em Todorov (1983), a crença mais surpreendente de Colombo é de origem cristã e refere-se ao Paraíso terrestre. Ressalta o autor, que Colombo leu no *Imago inundi*, de Pierre d'Ailly, que o Paraíso terrestre devia estar localizado numa região temperada além do equador. De volta aos Açores, Colombo declara: “O Paraíso terrestre está no fim do Oriente, pois essa é uma região temperada ao extremo. “E aquelas terras que ele acabava de descobrir são, segundo ele, o fim do Oriente” (Todorov, 1983, p. 10).

Outro fato relevante de se destacar era a visão de Colombo acerca da língua dos nativos, retratado por Todorov da seguinte maneira:

Colombo não reconhece a diversidade das línguas e, por isso, quando se vê diante de uma língua estrangeira, só há dois comportamentos possíveis, e complementares: reconhecer que é uma língua, e recusar-se a aceitar que seja diferente, ou então reconhecer a diferença e recusar-se a admitir que seja uma língua... Os índios que encontra logo no início, a 12 de outubro de 1492, provocam uma reação do segundo tipo; ao vê-los, promete: "Se Deus assim o quiser, no momento da partida levarei seis deles a Vossas Altezas, para que aprendam a falar" (estes termos chocaram tanto os vários tradutores franceses de Colombo que todos corrigiram: "para que aprendam nossa língua"). Mais tarde, consegue admitir que eles têm uma língua, mas não chega a conceber a diferença, e continua a escutar palavras familiares em sua língua, e fala com eles como se devessem compreendê-lo, e censura-os pela má pronúncia de palavras ou nomes que pensa reconhecer. Com esta deformação de audição, Colombo mantém diálogos engraçados e imaginários, dos quais o mais longo refere-se ao Grande Can, meta de sua viagem. Os índios dizem a palavra Cariba, designando os habitantes (antropófagos) do Caribe. Colombo entende caniba, ou seja, gente do Can. Mas entende também que, segundo os índios, estas personagens têm cabeça de cão (do espanhol can), com as quais, justamente, comem-nos. E acha que os índios estão inventando histórias, censurando-os então por isso: "O Almirante achava que estavam mentindo, e acreditava que aqueles que os capturavam eram da senhoria do Grand e Can" (26.11.1492) (Todorov, 1983, p. 19).

Por fim, Colombo toma uma atitude em relação aos indígenas do ponto de vista de sua percepção frente aos nativos: a posição do colonizador diante do colonizado. Sobre isso, destaca Todorov (1983):

Ou ele pensa que os índios (apesar de não utilizar estes termos) são seres completamente humanos com os mesmos direitos que ele, e aí considera-os não somente iguais, mas idênticos e este comportamento desemboca no assimilacionismo, na projeção de seus próprios valores sobre os outros ou então parte da diferença, que é imediatamente traduzida em termos de superioridade e inferioridade (no caso, obviamente, são os índios os inferiores). [...] Sua simpatia pelos índios traduz-se,

"naturalmente", no desejo de vê-los adotar seus próprios costumes (Todorov, 1983, p. 25-26).

Dessa forma, Colombo recusa a existência do outro como humano, baseando-se na identificação do outro a partir de seus próprios valores como sendo valores universais e comuns a todos os povos. Até mesmo quando não menciona a escravidão, Colombo não reconhece os direitos indígenas à vontade própria, considerando-os como coisas vivas.

Assim, em seus impulsos de naturalista, sempre quer trazer à Espanha espécimes de todos os gêneros: árvores, pássaros, animais e índios; não lhe ocorre a ideia de pedir a opinião deles. "Diz que gostaria de prender uma meia dúzia de índios para levá-los consigo; mas diz que não pode pegá-los porque todos tinham partido antes do anoitecer. Mas no dia seguinte, terça-feira, 8 de agosto, doze homens vieram numa canoa até a caravela: foram todos aprisionados e levados à nau do Almirante, que escolheu seis deles e enviou à terra os outros seis" (Las Casas, História, 1, 134). O número já tinha sido fixado: meia dúzia; os indivíduos não contam, são contados. Numa outra ocasião ele quer mulheres (não por lubricidade, mas para ter uma amostra de cada coisa). "Enviei alguns homens a uma casa na margem oeste do rio. Eles me trouxeram sete cabeças de mulheres, jovens e adultas, e três crianças" ("Diário", 12.11.1492). Ser índio, e ainda por cima mulher, significa ser posto, automaticamente, no mesmo nível que o gado (Todorov, 1983, p. 29).

Logo, para Colombo, os argumentos para a justa guerra dos espanhóis e que a tornariam legítima resume o tratamento ofertado aos indígenas: 1. Os índios eram por natureza submissos; 2. Praticavam o canibalismo; 3. Sacrificavam seres humanos; 4. Ignoravam a religião cristã.

Por isso, acreditavam que seria um direito dos espanhóis impor o bem (o que eles consideravam como bem) aos indígenas. Para ilustrar esses argumentos, Todorov (1983), os enumera da seguinte maneira:

Vejamos agora em que consistem seus argumentos em favor da justa guerra feita pelos espanhóis. Quatro razões tornam uma guerra legítima (parafraseio seu discurso de Valladolid, mas os mesmos argumentos encontram-se em Democrates Alter): 1. É legítimo sujeitar pela força das armas homens cuja condição natural é tal que deveriam obedecer aos outros, se recusarem essa obediência e não restar nenhum outro recurso. 2. É legítimo banir o crime abominável que consiste em comer carne humana, que é uma ofensa particular à natureza, e pôr fim ao culto dos demônios, que provoca mais que nada a cólera de Deus, com o rito monstruoso do sacrifício humano. 3. É legítimo salvar de graves perigos os inumeráveis mortais inocentes que esses bárbaros imolavam todos os anos, apaziguando seus deuses com corações humanos. 4. A guerra contra os infiéis é justificada, pois abre caminho para a difusão da religião cristã e facilita o trabalho dos missionários (Todorov, 1983, p. 85).

A citação apresenta os argumentos utilizados pelos espanhóis para justificar a guerra e a conquista durante o período colonial. Esses argumentos foram apresentados em debates e

discussões, como o Discurso de Valladolid, que ocorreu em 1550-1551, e são encontrados em outras obras, como "Democrates Alter". Vamos analisar cada um desses argumentos:

O primeiro argumento afirma que é legítimo subjugar pela força da guerra aqueles cuja "condição natural" é considerada inferior e que, portanto, deveriam obedecer a outros. Esse argumento reflete a ideia de que os povos indígenas são vistos como menos civilizados e, portanto, devem ser dominados pelos europeus. Essa visão baseada em preconceitos raciais e culturais foi usada para justificar a subjugação e exploração dos povos indígenas.

O segundo argumento é baseado na ideia de que os povos indígenas praticam "crime abominável" ao comer carne humana e adorar "demônios". Essa percepção deriva de uma visão etnocêntrica e religiosa dos colonizadores, que consideravam suas próprias práticas e crenças como superiores e, portanto, justificavam a imposição do cristianismo e a supressão das tradições culturais dos povos indígenas.

O terceiro argumento afirma que é legítimo proteger os inocentes dos perigos e sacrifícios humanos praticados pelos povos indígenas. Essa justificativa baseia-se na noção de que os povos indígenas eram considerados "bárbaros" e que suas práticas religiosas e culturais eram vistas como ameaças à ordem moral e à segurança dos colonizadores. No entanto, é importante destacar que essa percepção muitas vezes era exagerada ou distorcida, e os sacrifícios humanos eram práticas restritas a algumas culturas específicas e não representavam a totalidade dos povos indígenas.

O quarto argumento relaciona-se à guerra contra os "infiéis" como um meio de difundir a religião cristã e facilitar o trabalho dos missionários. A colonização frequentemente foi acompanhada de uma imposição da fé cristã e de esforços missionários para converter os povos indígenas ao cristianismo. A expansão da religião era vista como um objetivo válido e justificava a violência e a dominação.

Esses argumentos são apresentados aqui de forma imparcial, mas é fundamental contextualizá-los dentro do enredo histórico e reconhecer que eles refletem as perspectivas e ideologias da época colonial. Hoje, à luz de uma compreensão mais ampla dos direitos humanos e da diversidade cultural, esses argumentos são amplamente questionados e considerados etnocêntricos, discriminatórios e injustos. O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e o respeito à sua autonomia e diversidade cultural são aspectos cruciais na atualidade para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Em outra obra intitulada “O medo dos bárbaros: para além dos choques entre civilizações”, Todorov (2010) adverte que

quem acredita em julgamentos absolutos, portanto, transculturais, corre o risco de considerar seus valores habituais como universais, de praticar um etnocentrismo ingênuo e um dogmatismo cego, convencido de deter para sempre o que é verdadeiro e justo. Tal pessoa corre o risco de torna-se bastante perigosa no dia em que vier a decidir que o mundo inteiro deve beneficiar-se das vantagens próprias de sua sociedade e que, a fim de esclarecer melhor os habitantes dos outros países, ele tem o direito de invadir seus territórios (Todorov, 2010, p. 23).

Ora, esse é o raciocínio do passado e que perdura até hoje. Embora de forma velada ou por intermédio de questões humanitárias. O fato é que a universalização dos valores coloca em risco a igualdade entre os povos. Em contrapartida, se esse julgamento for relativo como, por exemplo, pensar que os fins justificam os meios, estaremos também aceitando a escravidão, a tortura e o sacrifício humano, desde que não seja em nossa terra, nem com os nossos. O que justifica Todorov (2010), da seguinte maneira:

À força de se sistematizar, esse relativismo vai redundar ao niilismo. E, se cada um – igual, por princípio, a qualquer outro – escolhe arbitrariamente seus valores, a unidade da espécie é, de novo, negada, embora de maneira diferente, porque os homens deixam de se referir a um mundo espiritual comum. [...] – qual Cila e Caribde do julgamento transcultural (Todorov, 2010, p. 24).

A citação apresenta a preocupação de que, ao se sistematizar o relativismo cultural, pode-se chegar ao niilismo, onde cada indivíduo escolhe arbitrariamente seus próprios valores e a unidade da espécie humana é negada.

O relativismo cultural é uma perspectiva que reconhece a diversidade cultural e a validade dos diferentes sistemas de valores e crenças existentes em diferentes sociedades. Ele afirma que não há um padrão universal para julgar o que é certo ou errado, bom ou mau, mas que essas avaliações dependem do contexto cultural específico. No entanto, a citação destaca uma preocupação com os extremos do relativismo cultural. Se cada indivíduo escolher seus valores de forma arbitrária, sem referência a um mundo espiritual comum ou a princípios éticos compartilhados, isso pode levar ao niilismo. O niilismo é uma posição filosófica que nega a existência de significado ou valores objetivos na vida.

A citação também faz referência a Cila e Caribde, que eram figuras mitológicas representando dois perigos extremos. Cila era um monstro marinho que devorava marinheiros,

enquanto Caribe era um redemoinho que engolia navios. Essa analogia sugere que o relativismo cultural pode representar um dilema entre dois extremos perigosos: por um lado, negar completamente a existência de valores compartilhados e, por outro lado, cair em um niilismo onde não há referências éticas ou morais.

No entanto, é importante destacar que a preocupação expressa na citação reflete uma visão crítica do relativismo cultural, e existem diferentes interpretações e abordagens dentro do debate sobre relativismo. Enquanto alguns críticos argumentam que o relativismo pode levar ao niilismo ou à impossibilidade de julgamento moral, outros defendem que o relativismo cultural é uma abordagem necessária para respeitar e valorizar a diversidade cultural e promover a tolerância e o diálogo intercultural.

Em última análise, é importante buscar um equilíbrio entre o reconhecimento da diversidade cultural e a promoção de valores universais fundamentais, como os direitos humanos, a justiça e o respeito mútuo. Isso implica em uma reflexão crítica sobre nossos próprios valores e crenças, bem como em um diálogo intercultural que busque encontrar pontos de convergência e construir uma convivência pacífica e respeitosa entre diferentes culturas.

Dessa forma, a vontade de apreender o desconhecido partindo do que já é conhecido e tido como universal culminou em grandes conflitos, onde o conquistador sobrepujou o conquistado, como foi o caso dos povos indígenas na América, no Brasil e na Amazônia, mas especificamente na Amazônia colonial portuguesa.

2.2 A Amazônia colonial

Para efeito ilustrativo esta subseção abordará de maneira resumida como se deu o processo de colonização na Amazônia, no período entre 1616-1798. De todas as expedições desbravadas no Século XVI, somente duas conseguiram descer todo o rio Amazonas registrando os povos que viviam no decorrer de suas margens: 1. A expedição de Francisco Orellana, em 1541-1542, que saiu da atual Amazônia equatoriana, descendo o rio Napo e em oito meses chegando ao Atlântico; e, 2. A expedição de Ursua de Aguirre, em 1560-1561, que foi composta, no início, por 370 espanhóis e cerca de 2000 índios, saindo da atual Amazônia peruana e chegando também no Atlântico.

Reconstruir o cenário sociocultural da Amazônia portuguesa, mediante a época do contato “decorrem, em grande medida, da fragilidade revelada pelas sociedades indígenas face

à agressão biológica, econômica, militar, política e cultural que sofreram” (Freire et al, 2008, p. 23).

O autor destaca ainda que “essa fragilidade as levou à desintegração em poucas gerações, num processo em que o sistema hidrográfico teve papel relevante pelas facilidades que ofereceu tanto à penetração dos colonizadores quanto à dispersão dos grupos indígenas agredidos” (Freire *et al*, 2008, p. 23).

A certeza é que os indígenas que não foram mortos pelas epidemias e pelos descimentos fugiram da várzea, subindo o rio e imergiram pela floresta. O fato é que das duas possibilidades encontrariam condições completamente desfavoráveis à sua sobrevivência.

Devido à expansão do mercantilismo, a Amazônia foi transformada numa grande arena de batalhas, na qual os vencedores eram os europeus que disputavam o território e suas riquezas. Ao se instalarem na terra, os colonos realizaram forte comércio graças a exploração do trabalho indígena.

Outro fato importante é que o simples ato de navegar pelo rio Amazonas outorgava, pelo rei, ao “descobridor” (qualquer que fosse o súdito) a posse da região. Estes e outros dados sobre a Amazônia colonial serão expostos, a seguir:

Quadro 3: Amazônia Colonial

CRONOLOGIA DA CONQUISTA	CRONOLOGIA DA DOMINAÇÃO COLONIAL	CRONOLOGIA DOS 140 ANOS DE ESCRAVIDÃO	CRONOLOGIA DA LUSITANIZAÇÃO DA AMAZÔNIA
PERÍODO	PERÍODO	PERÍODO	PERÍODO
1499 – 1500 - Expedição dos irmãos Pinzón e o descobrimento da foz do Amazonas;	1610 - Maria de Mediei, regente de Luís XIII, concede ao franco Daniel de La Touche as terras situadas entre a Ilha Trinidad e o rio Amazonas;	1686 – 1689 - O padre Samuel Fritz desce os índios Omágua e Yurimagua;	1750 - Tratado de Madrid. - Ascensão de D. José I ao trono português. - Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) é nomeado Ministro dos Negócios Estrangeiros e da Guerra por D. José I;

<p>1500 - Expedição de Diogo de Lepe;</p>	<p>1612 - O rei Jaime I, da Inglaterra, concede a Robert Harcourt as terras entre os rios Essequibo e Amazonas;</p>	<p>1688 – 1690 - Tropas de Resgate no baixo Rio Negro, no Matari e no Solimões, envolvendo as nações Tarumã, Coxiguara, Ibanoma e Yurimagua;</p>	<p>1751 - Criação do Estado do Grão-Pará e Maranhão, com sede em Belém. - Nomeação e posse de Francisco Xavier de Mendonça para o cargo de governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão;</p>
<p>1531 - Cerca de 600 soldados comandados por Diogo de Ordaz, nomeado governador da região, tentam explorar as terras na foz do Amazonas para instalar uma colônia; - Naufrágio e enfrentamento com indígenas; - Fracasso da expedição;</p>	<p>1616 - Os holandeses estabelecem feitorias nos rios Amazonas e Xingu e criam uma companhia de Comércio para explorar a região;</p>	<p>1692 - Tropas de Guerra contra os Maraguazes no rio Matari. - No mesmo ano, os índios da nação Mawé são atacados e aprisionados;</p>	<p>1752 - Chegada a Belém de 430 imigrantes açorianos; - Primeira tentativa de introdução da economia monetária com o envio do reino de 2.000\$000 (dois mil réis);</p>
<p>1535 – 1542 - Dez expedições tentam, neste curto período, penetrar no Amazonas e fracassam;</p>	<p>1616 Castelo Branco funda o Forte do Presépio (Belém);</p>	<p>1693 – 1696 - A nação Aruan resiste, com armas na mão, às expedições punitivas dos portugueses na ilha de Marajó;</p>	<p>1754 - Extinção do sistema de capitanias hereditárias; - Mendonça Furtado decreta “derrama” para o sustento da Comissão responsável pelas demarcações;</p>
<p>1540 – 1542 - Primeira viagem ao longo de todo rio Amazonas, comandada por Francisco Orellana;</p>	<p>1621 - Criação de um novo Estado do Maranhão, separado do Estado do Brasil;</p>	<p>1697 - Tropas de Resgate aprisionam escravos no Negro e no Solimões;</p>	<p>1755 - Criação da Capitania de São José do Rio Negro; - Instituição da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão que funcionou até 1778;</p>
<p>1542 - Alphonse de Xaintogeois navega nas costas do Maranhão e na foz do Amazonas a serviço da coroa francesa;</p>	<p>1627 - Criação de uma companhia em Londres para colonizar a Amazônia;</p>	<p>1700 - Expedição contra os Ibanoma, no Solimões; - Os carmelitas participam; - Mulheres e crianças são escravizadas para serem vendidas em Belém; - O chefe Ibanoma, Airiparu, é assassinado pelos portugueses;</p>	<p>1756 - Elevação da aldeia de Trocano à categoria de vila;</p>

<p>1560 – 1561 - Segunda viagem ao longo de todo o rio Amazonas, comandada por Pedro de Ursua e Lopo de Aguirre;</p>	<p>1633 – 1685 - Neste período foram criadas as Capitanias de Tapuitapera (1633), Caeté (1633), Cametá (1636), Cabo Norte (1637), Marajó (1665) e Xingu (1685);</p>	<p>1701 - Nação Aruan continua resistência e mata dois missionários;</p>	<p>1757-1759 - As antigas aldeias e missões são elevadas à categoria de Vilas e Lugares com suas denominações lusitanizadas;</p>
<p>1595 - Os ingleses Walter Raileigh e o capitão Lawrence Keymis navegam na costa da Guiana, do atual Amapá e na foz do Amazonas;</p>	<p>1637 – 1639 - Expedição de Pedro Teixeira à Quito no atual Equador;</p>	<p>1702 Tropa de Guerra contra Aruan;</p>	<p>1759 Decisão da prisão e expulsão dos jesuítas;</p>
<p>1599 - Os holandeses estabelecem feitorias na margem esquerda do Xingu;</p>	<p>1641 – 1644 - Ocupação holandesa no Maranhão;</p>	<p>1707 – 1710 - Tropas de Resgate invadem o Solimões e Japurá, e aprisionam milhares de escravos das nações Tabacanas, Jumas, Itapunas, Ticunas e Cayuvicenas;</p>	<p>1760 - Os jesuítas são expulsos do Pará e de Maranhão; - Autorização do reino para se proceder a redistribuição das propriedades dos jesuítas;</p>
<p>1603 – 1604 - Montbarrot e La Ravardiérc, a serviço da França, exploram o litoral entre Trinidad e o rio Amazonas;</p>	<p>1653 - Chegada do jesuíta, padre Antônio Vieira a Belém;</p>	<p>1707 – 1708 - Tropas de Resgate contra Yurimagua e Ibanoma no Solimões;</p>	<p>1772 - Subdivisão do Estado do Grão-Pará e Maranhão em dois outros Estados independentes: o do Maranhão e Piauí e o do Grão-Pará, compreendendo as Capitanias do Grão-Pará e São José do Rio Negro, com sede em Belém;</p>
<p>1604 – 1610 - Diversas tentativas inglesas para estabelecer feitorias no Amapá;</p>	<p>1661 - Primeira expulsão dos jesuítas: os colonos invadem o Colégio da Companhia de Jesus em Belém e prendem os missionários;</p>	<p>1708 Expedições contra os índios d região do rio Uatumã;</p>	<p>1774 – 1775 - Viagem do ouvidor-geral Ribeiro Sampaio pelas povoações da Capitania do Rio Negro;</p>

<p>1610 - Nova tentativa dos holandeses para estabelecer feitorias no Amapá;</p>	<p>1680 - Os jesuítas retomam o controle das aldeias de repartição;</p>	<p>1712 - Tropas de Guerra contra Arawak que havia matado o frei João das Neves no rio Jauaperi, defendendo-se contra o resgate;</p>	<p>1776 - Construção do Real Forte Príncipe da Beira;</p>
<p>1612 – 1615 - Os franceses se instalam na área de São Luís do Maranhão;</p>	<p>1684 - Revolta dos irmãos Beckman e 2ª expulsão dos jesuítas;</p>	<p>1715 – 1716 - João de Barros da Guerra massacra os índios Tora, no rio Madeira;</p>	<p>1777 - Tratado de Santo Ildefonso;</p>
<p>1616 - Os holandeses se instalam na área do rio Pará, no Amazonas e no Xingu; - Francisco Caldeira Castelo Branco funda o Forte do Presépio na área da atual cidade de Belém;</p>		<p>1719 - Frei Antônio de Andrade, em ataque aos Omágua, é morto;</p>	<p>1783 - Início da viagem do naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira;</p>
		<p>1720 - Epidemia de bexiga generalizada dizima milhares de índios;</p>	<p>1792 - Mudança da sede da Capitania do Rio Negro para o lugar da Barra, atual cidade de Manaus;</p>
		<p>1721 – 1725 - Tropas de Guerra contra as nações Juma e Maguazes, no médio Solimões e no Japurá;</p>	<p>1798 - Barcelos retorna a ser sede da Capitania do Rio Negro; - Extinção do “Diretório” e criação do Corpo de Trabalhadores;</p>
		<p>1722 - Os Aruan, comandados pelo chefe Guamã, atacam os portugueses e ocupam durante um ano a aldeia de Moribira; - Combates permanentes até 1727;</p>	<p>1822 - Independência do Brasil</p>
		<p>1723 – 1724 - Tropas de Resgate de Manoel Braga no rio Negro aprisiona 300 escravos; - Resistência dos Manaó;</p>	<p>1823 - Adesão da Capitania do Grão-Pará ao Estado Nacional Brasileiro;</p>
		<p>1723 - Francisco de Melo Palheta e padre Sampaio penetram no rio Madeira;</p>	
		<p>1724 -1 725 - Os Mawé resistem contra Tropa de Resgate de Estevão Albuquerque;</p>	

	<p>1722 – 1728 -Jesuítas acompanham diferentes Tropas de Resgate; - Regate aos rios Madeira, Trombetas, Negro e outros rios; - Em 6 anos fazem mais de 4 mil escravos;</p>	
	<p>1725 – 1728 - Tropa de Guerra comandada por João Paes do Amaral e padre José de Souza, no médio rio Negro;</p>	
	<p>1727 - Morte de Ajuricaba e de centenas de índios Manaó;</p>	
	<p>1728 – 1730 - Belchior Mendes de Moraes e Francisco Ignácio Xavier, em Tropas de Guerra contra os Mayapena no rio Negro, só em 1729, fazem 400 escravos;</p>	
	<p>1729 – 1730 - Tropas de Resgate no rio Japurá;</p>	
	<p>1731 – 1732 - Tropas de Guerra contra os Cayuvicenas no alto Solimões;</p>	
	<p>1732 - Omágua resistem à invasão dos portugueses;</p>	
	<p>1734 - Tropas de Resgate no rio Negro;</p>	
	<p>1735 - Novo ataque dos portugueses aos Omágua;</p>	
	<p>1736 - Tropas de Resgate no rio Branco;</p>	
	<p>1737 – 1739 - Várias Tropas de Resgate ao rio Negro;</p>	
	<p>1739 - Jerônimo em Tropa de Resgate no Japurá;</p>	
	<p>1739 – 1749 - Durante dez anos se sucedem Tropas de Resgate no rio Negro;</p>	

	1749 - Epidemia dizima índios no Negro e Solimões;	
	1750 - Tratado de Madrid.	

Fonte: Freire, José Ribamar et al, 2008, p. 28-29; 51-52; 71-73 e 96-97, com adaptações: Cila Mariá, 2018⁷.

Uma vez que não encontraram ouro nem outras riquezas, os portugueses viram nos indígenas a possibilidade econômica de obterem lucro fácil, explorando a força do trabalho desses povos na agricultura, na coleta das “drogas do sertão”, no transporte de mercadorias, na construção de feitorias e até mesmo como guerreiros.

Freire (2008) destaca que o padre Antônio Vieira como testemunha ocular constatava que os colonos eram preguiçosos e que seu sustento era fruto do trabalho indígena, pois “o verdadeiro objetivo do projeto colonial era capturar índios para extrair de suas veias o ouro vermelho, que sempre foi a mina da Amazônia” (Freire *et al*, 2008, p. 38-39).

Os indígenas foram de fundamental importância para os colonos portugueses, pois atuaram como o principal produto de exportação da Amazônia ao serem capturados e levados para trabalhar nas Antilhas nos engenhos de açúcar. Todavia, acostumados com uma jornada de trabalho menor, pois não necessitavam trabalhar mais do que 3 ou 4 horas, e desconhecedores da exploração, foram coagidos a aceitar o novo sistema de trabalho.

A Lei 1.611 que introduziu a escravidão legal dos indígenas e entregou aos colonos o total controle sobre a captura tanto dos índios “repartidos” como dos índios escravos, distribuiu os indígenas nessas duas categorias e os caracterizou em função de três diferentes formas de recrutamento: descimentos, resgates ou guerras justas, inserindo-os, portanto, na produção colonial.

Os indígenas de repartição ou “livres” eram aqueles que aceitavam ser “descidos”, isto é, que não ofereciam resistência. Os descimentos eram expedições realizadas pelos missionários com o intuito de convencer os indígenas que “descessem” de seu local de origem para os aldeamentos das missões. Conforme a Lei 1.611, os descimentos passaram a ser realizados por escolta militar e comandados pelos Capitães de Aldeia que eram os colonos. Após seu descimento os indígenas eram relocados nas “aldeias de repartição”, onde eram distribuídos entre os colonos, os missionários e o serviço real português, em troca de um salário.

Em contrapartida, os indígenas escravos eram aqueles recrutados por meio de resgate

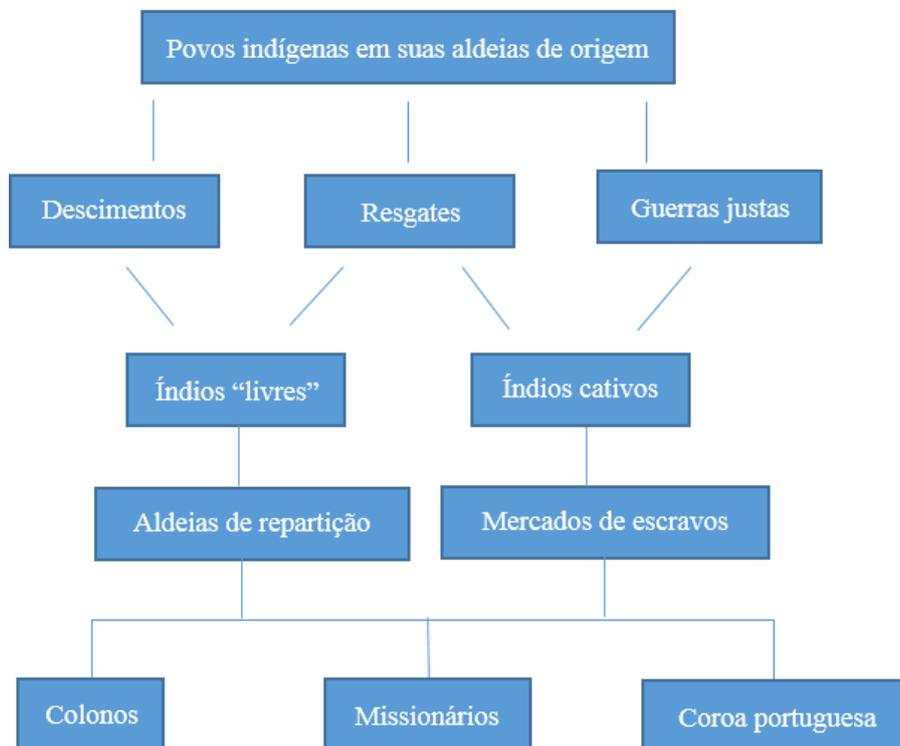
⁷ Narrativas, cosmogonia e re-existência indígena em toadas do Festival Folclórico de Parintins/AM / Cila Mariá Ferreira Fonseca de Oliveira. Dissertação de Mestrado. Porto Velho, RO, 2018.

ou da guerra justa. Os “resgates” eram expedições armadas com o intuito de efetuar uma troca comercial entre os colonos e os indígenas considerados aliados. Nessa troca, os portugueses davam objetos como ferramentas e miçangas e em troca recebiam os indígenas que haviam sido capturados durante os conflitos intertribais.

Com relação às “guerras justas”, estas eram promovidas pelas Tropas de Guerra e consistiam na invasão armada aos territórios indígenas com o objetivo de capturar o maior número possível de indígenas, incluindo as mulheres e as crianças.

No fluxograma, a seguir, será detalhado o processo de recrutamento dos indígenas pelos colonos:

Fluxograma 1: Recrutamento da força de trabalho



Fonte: FREIRE, José Ribamar Bessa, 2011, p. 75, adaptação: Cila Mariá, 2018⁸.

De forma sintética, o fluxograma acima exhibe o modelo legal para a organização do trabalho indígena na Amazônia portuguesa, desde a fundação do Forte do Presépio, em 1616. Como visto, havia duas categorias de escravos, de acordo com a forma de recrutamento. De um lado,

⁸ Narrativas, cosmogonia e re-existência indígena em toadas do Festival Folclórico de Parintins/AM / Cila Mariá Ferreira Fonseca de Oliveira. Dissertação de Mestrado. Porto Velho, RO, 2018.

os índios de repartição ou livres que eram recrutados por meio dos descimentos, e do outro, os índios escravos que eram capturados pelas Tropas de Guerras Justas.

A primeira categoria mencionada, os índios de repartição ou livres, eram recrutados através do sistema de descimentos. Esse sistema consistia em estabelecer acordos entre as autoridades coloniais e as comunidades indígenas, nos quais os indígenas eram "repartidos" entre os colonizadores para trabalharem em suas propriedades ou servirem em outras atividades econômicas. Embora fossem considerados "livres" dentro desse sistema, na prática, muitas vezes eles eram explorados e submetidos a condições de trabalho abusivas.

A segunda categoria mencionada são os índios escravos, que eram capturados por meio das chamadas Tropas de Guerras Justas. Essas tropas eram formadas por bandeirantes e outros grupos de exploradores, que realizavam expedições para capturar indígenas e vendê-los como escravos. Essas capturas eram justificadas sob o pretexto de que estavam sendo realizadas guerras justas contra os indígenas considerados "inimigos" ou "rebeldes". No entanto, muitas vezes, essas expedições resultavam em violência, abusos e apropriação injusta das terras indígenas.

É importante ressaltar que a escravidão indígena foi uma prática comum durante a colonização das Américas, especialmente nas regiões onde os colonizadores buscavam explorar recursos naturais, como a Amazônia e o Brasil colonial. Os povos indígenas foram submetidos a diversas formas de exploração e opressão, incluindo o trabalho forçado, a escravidão e a perda de suas terras e autonomia (Oliveira, 2018).

A existência dessas duas categorias de escravos indígenas reflete a complexidade das relações entre colonizadores e indígenas durante a época colonial. Embora os índios de repartição fossem considerados "livres" dentro desse sistema, eles ainda eram submetidos a diversas formas de opressão e exploração. Por outro lado, os índios escravos eram capturados e tratados como propriedade, sujeitos às mais duras condições de trabalho e privação de direitos.

O reconhecimento e o estudo dessas diferentes formas de escravidão indígena são fundamentais para uma compreensão mais completa da história da colonização e para a valorização dos povos indígenas, bem como para o combate ao racismo e à discriminação que persistem até os dias de hoje.

2.3 Re-existência indígena: as vozes da Amazônia

Os povos indígenas, habituados com o trabalho em comunidade e a um regime de 3 a 4 horas de atividades produtivas para atender às suas próprias necessidades, revoltaram-se com a

violência e à jornada trabalho escravo aos quais eram submetidos.

No decorrer do período colonial, na Amazônia, diversas revoltas ocorreram. Os registros historiográficos oficiais ocultam a resistência indígena, e pior, os denominam como insolentese preguiçosos, uma vez que esses povos se recusavam a manter os colonos que não trabalhavam.

Na obra *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, Albert Memmi (2007) destaca que:

o colonizador institui o colonizado como ser preguiçoso. Desde que a preguiça é constitutiva da essência do colonizado. [...], torna-se evidente que o colonizado, qualquer que seja a função que assuma, qualquer que seja o zelo com que a ela se dedique, nunca será nada além de preguiçoso (Memmi, 2007, p. 119).

Albert Memmi, em sua obra "O Colonizador e o Colonizado" (1957), discute a dinâmica entre opressor e oprimido na relação colonial. Ao analisarmos a situação indígena, percebemos que a colonização teve um impacto devastador sobre esses povos, impondo sistemas de dominação e exploração que resultaram em despossessão territorial, perda de identidade cultural e marginalização social. Memmi nos alerta para a importância de reconhecer essas desigualdades e buscar formas de justiça e reparação.

Os indígenas se recusavam a descer para as aldeias de repartição e resistiam como podiam às tropas de resgate e guerra justa. Quando os indígenas se recusavam a fazer a troca entre os prisioneiros por objetos, as tropas de resgate deixavam de ser uma operação de troca e se transformavam em operação de guerra.

Um fato destacado por Freire (2008), com relação à colonização portuguesa na Amazônia é bem claro:

Em setenta anos de colonização portuguesa, os povos indígenas foram exterminados do delta do Amazonas, da Ilha de Marajó e do baixo Amazonas, obrigando os portugueses a procurar índios na Amazônia Ocidental, e subir na direção do Solimões e de afluentes como o rio Negro e Japurá (Freire, 2008, p. 47).

Em outras palavras, o que houve na Amazônia foi um processo cruel de despovoamento. Uma das maiores catástrofes demográficas na história da humanidade. Uma chacina na qual, de um lado, o branco com a cruz e o arcabuz e de outro, o indígena que resistia com o que podia usar para se defender.

Uma possibilidade de re-existência para servir de direcionamento para a descolonização indígena nos dias de hoje é destacada pelo escritor Albert Memmi (2007), na obra já citada:

A revolta é a única saída para a situação colonial que não representa uma ilusão, e o colonizado descobre isso cedo ou tarde. Sua condição é absoluta e exige uma solução absoluta, uma ruptura e não um compromisso. Ele foi arrancado de seu passado e bloqueado em seu futuro, suas tradições agonizam e ele perde a esperança de adquirir uma nova cultura, não tem língua, bandeira, técnica, existência nacional ou internacional, direitos ou deveres (Memmi, 2007, p. 169).

Para o autor, a revolta seria o caminho para o colonizado se tornar um ex-colonizado (descolonizado, em outro termo) e acrescenta que “aceitando o desafio da exclusão, o colonizado aceita a si mesmo como separado e diferente, mas sua originalidade é a que é delimitada, definida pelo colonizador”. Dessa maneira, o colonizado em revolta começa por se aceitar e se assumir como negatividade (Memmi, 2007, p. 178-179). Portanto, ao se recusar como colonizado deverá fazê-lo de maneira absoluta, não apenas por meio de revolta, mas superando sua revolta por meio da revolução.

Para Frantz Fanon, em "Os Condenados da Terra" (1968), ao analisar os efeitos psicológicos da colonização e os processos de descolonização, destaca sobre o sofrimento dos povos mediante a opressão colonial. Fanon nos alerta para a importância de uma descolonização efetiva, não apenas política, mas também cultural e psicológica. Isso implica em dar voz aos indígenas, permitindo que expressem suas próprias narrativas e tenham controle sobre seus destinos.

Há tempos, os povos indígenas passam por cruéis provações, ataques armados, expulsões, suspensão de direitos. Apesar da realidade marcada por um passado e por um presente de massacre, extermínio, etnocídios, violações e discriminação, os povos indígenas da Amazônia re-existem em defesa de seus modos de vida, suas espiritualidades, territórios e um projeto de país que abarque a sua pluralidade.

De acordo com a revista Porantim (2015), em sua edição intitulada *Em defesa da causa indígena*, um dos motivos para que essa injustiça ainda ocorra no Brasil tem caráter sociopolítico:

O movimento ruralista busca perverter uma ordem, digerida na redemocratização do país, e instaurar outra, onde direitos territoriais passam a ser definidos pela conjuntura política dos partidos políticos das classes dominantes, cujos interesses perpassam a invasão das terras indígenas, a paralisação das demarcações, a grilagem de terras públicas na Amazônia (Porantim, 2015, p. 02).

Portanto, a crise do Estado brasileiro é somente uma composição de carência na política vigente que não consegue (ou não quer) garantir os direitos fundamentais dos indígenas e, em contrapartida, garante uma estratificação social de privilegiados, desesperada e insaciável, por

mais privilégios. Como bem destaca Memmi (2007),

vai-se para a colônia porque as situações são asseguradas, os tratamentos elevados, as carreiras mais rápidas e os negócios mais frutuoso. Para o jovem diplomado ofereceu-se um posto, para o funcionário uma promoção, para o comerciante reduções substanciais de impostos, para o industrial matéria-prima e mão-de-obra a preços insólitos (Memmi, 2007, p. 38).

A colonialidade do Estado opera por meio de uma classificação étnica subalternizando os indígenas. Os crimes sofridos por esses povos perduram até hoje e nunca foram reparados de fato.

Frantz Fanon (1968, p. 31), em *Os condenados da terra*, destaca que o processo colonial é caracterizado pela dicotomia que inflige o mundo: o bem e o mal, os bons e os ruins. “Este maniqueísmo vai até o fim da sua lógica e desumaniza o colonizado. À rigor, ele o animaliza”. Nesse sentido, o processo histórico de descolonização através de uma resistência pela reconquista do território tradicional e de origem objetiva a manutenção de seus costumes devida autônomos e coletivos, seus rituais e espiritualidade, seu cuidado com a natureza e também com a dignidade humana ante a violência colonial e racial.

Os povos indígenas lutam, por sua vez, contra a lógica perversa do Estado Burguês porque não veem a reivindicação do direito ao território tradicional como algo privatista, guardada as contradições inerentes. Trata-se de justiça histórica. Não se trata de um território individualista. Não se exige a propriedade, mas um território de partilha, comunhão. Foge dessa lógica privatista do capital. Então, os povos indígenas vislumbram um Estado Plurinacional, provedor, cuidador (Porantim, 2015, p. 02).

Um dos caminhos seria por uma justiça de transição onde o país deverá superar seu passado traumático modificando profundamente práticas enraizadas por meio de reparações e reconhecimento da verdade, fortalecendo, dessa maneira, a democracia.

Por isso, acrescenta Memmi (2007),

a colonização falseia as relações humanas, destrói ou esclerosa as instituições e corrompe os homens, colonizadores e colonizados. Para viver, o colonizado precisa suprimir a colonização. Mas, se tornar um homem, deve suprimir o colonizado que tornou. Se o europeu deve aniquilar em si o colonizador, o colonizado deve superar o colonizado (Memmi, 2007, p. 189).

Em sua obra *Peles Negras, Máscaras Brancas*, Frantz Fanon (2008) afirma que

na Europa, o preto tem uma função: representar os sentimentos inferiores, as más tendências, o lado obscuro da alma. No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome” (2008, p. 161).

As palavras de Fanon se encaixam perfeitamente na figura do indígena pelo ponto de vista do branco europeu. Por isso, a necessidade de apagar o conhecimento imposto, isto é, descolonizar o conhecimento.

Em acordo com Fanon (2008), Walter Mignolo (2008, p. 290) destaca que “a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender. Pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, demanda ser epistemicamente desobediente”.

Stuart Hall (1997), em seus estudos culturais, ressalta a importância de entender as identidades como construções sociais, sempre em processo de negociação e transformação. No contexto indígena contemporâneo, é fundamental reconhecer a diversidade de identidades presentes nesses grupos, evitando estereótipos e generalizações simplistas. Hall nos convida a abraçar a complexidade e a fluidez das identidades indígenas, valorizando suas múltiplas expressões culturais.

E, finalmente, Homi Bhabha, em seu trabalho sobre "O Local da Cultura" (1998), traz a noção de hibridismo e o conceito de terceiro espaço como formas de resistência e subversão das narrativas hegemônicas. No contexto indígena contemporâneo, isso implica em valorizar e fortalecer a capacidade desses povos de redefinir suas próprias identidades e espaços, em diálogo com o mundo moderno, mas também com suas raízes ancestrais.

Em síntese, as teorias de Memmi, Frantz Fanon, Stuart Hall e Homi Bhabha fornecem um arcabouço crítico para a compreensão das questões indígenas contemporâneas. Esses pensadores nos convidam a reconhecer a história de opressão e desumanização dos povos indígenas, a valorizar suas vozes e saberes, e a lutar por uma descolonização efetiva que promova a justiça e a inclusão.

Para Gurgel do Amaral (2016, p.29), “se EXISTIR significa estar vivo e RESISTIR, conservar-se vivo, não sucumbir, não ceder, RE-EXISTIR (ou re-existência) é, para nós, a melhor forma para explicar a geografia humana e cultural dos povos indígenas (*grifo meu*)”⁹, em outras palavras, resistir para tornar a existir – re-existir.

2.4 Panorama das línguas indígenas amazônicas

⁹ “A opção pela expressão ‘geografia da re-existência’, explicando seu uso, a partir da reflexão: se EXISTIR significa estar vivo e RESISTIR, conservar-se vivo, não sucumbir, não ceder, RE-EXISTIR (ou re-existência) é, para nós, a melhor forma para explicar a geografia humana e cultural dos povos Oro Wari” (GURGEL DO AMARAL, 2016, p. 29).

O panorama linguístico da Amazônia se caracteriza, na atualidade, pela predominância de três famílias linguísticas (Aruak, Karib e a Tupi-Guarani), distribuídas de forma abrangente no espaço geográfico brasileiro.

Com relação à família Aruak, esta, predominantemente, representada desde o sul até o norte do rio Amazonas, ultrapassando inclusive os limites da Amazônia. Contudo, o maior número de suas línguas, incluindo seus subgrupos, encontram-se na Amazônia, especificamente na parte central para o oeste da região.

Duas línguas, entretanto, situaram-se no extremo leste: o já extinto Aruã, na ilha de Marajó, e o Palikúr, no Amapá. As línguas que se acham na bacia do rio Paraguai, o Teréna e o Guaná, fazem parte do subgrupo meridional, presente também na Amazônia boliviana, com o Mojo e o Bauré, no alto Mamoré. Ao norte, um subgrupo, o chamado de "línguas ta", chegou a estender-se pela bacia do rio Orinoco e pela costa e ilhas do Mar Caribe. Um terceiro subgrupo se encontra nos afluentes ocidentais do Orinoco, especialmente no Guaviare e no Vichada (Piapoko) e no Meta (Achagua). Os demais subgrupos se situam inteiramente dentro da Amazônia (Rodrigues, 1986).

Outrossim, a família Aruak é essencialmente amazônida e pela quantidade de línguas que possui em sua família é considerada a maior família linguística da região.

Já ao sul do rio Amazonas, a família Tupi-Guarani tem suas línguas distribuídas por todos os afluentes, desde o rio Madeira até o rio Tocantins. A localização dessas línguas se dá desde o rio Mamoré até o Xingu, incluindo o Araguaia e o leste do Tocantins. Segundo Rodrigues (2000, p.17),

entre o Xingu e o Tocantins, entretanto, há também um espaço Tupi-Guaraní mais setentrional, que pelo Xingu abaixo se aproxima do rio Amazonas e que, do baixo Tocantins se estende para leste até o Gurupí e mesmo o Pindaré, no Maranhão. As línguas Waiampí, Emérillon e Yo' é (Jo' é) procedem historicamente desse complexo de línguas do baixo Xingu.

Dessa forma, as línguas da família Tupi-Guarani se caracterizam, na Amazônia, por uma distribuição atravessando de leste a oeste, pelos cursos dos afluentes meridionais. Apenas dois subgrupos desta família se encontram, desde o século XVI, fora da Amazônia – o Guarani, na bacia dos rios Paraguai e Paraná, e o Tupinambá, que prevalecia em todo litoral atlântico, desde o sudeste até a foz do Tocantins.

Destacamos ainda na Amazônia a presença de duas outras línguas tupi-guarani: o Tupinambarana e o Kokama/Omágua, presentes no vale do rio Amazonas, sobre essas línguas Rodrigues destaca que

embora não tenhamos nenhum documento da língua dos rios Tupinambarana, parece certo de que o próprio Tupinambá da costa atlântica e mais provavelmente da costa de Pernambuco, levado ainda no século XVI para a Ilha de Tupinambarana logo abaixo de Manaus, por uma maciça migração de índios Tupinambá que fugiam do terror que passaram a representar os portugueses (Rodrigues, 1983 *apud* Métraux 1927:22 - 24).

Com relação à situação da língua Kokama/Omágua, a situação se torna mais complexa. Os Omágua são um dos grandes povos encontrados ao longo do curso do rio Amazonas pelos primeiros viajantes europeus, nos séculos XVI e XVII, desde a atual fronteira do Peru com o Brasil até a foz do rio Jutuí.

A língua por eles falada só foi documentada quando foram missionados nos séculos XVII e XVIII por jesuítas espanhóis, e os documentos que se preservaram revelam que essa língua das missões é essencialmente a mesma que a dos Kokama, ainda hoje com falantes no Solimões e Marañón. Ela é, entretanto, inequivocamente o produto de um cruzamento entre uma língua como o Tupinamba e outra língua até agora não identificada, talvez da família Aruák, mas seguramente não tupi-guarani (Rodrigues 1984/85:43-44; Cabral 1995), um cruzamento que só pode ter-se dado como consequência da migração de um povo Tupi-Guaraní, subindo o Amazonas da mesma forma como o fizeram os Tupinambarana e aqueles Tupinamba que chegaram a Iquitos e a Chachapoyas no século XVI (Porro 1993:32;cf. "Carta de Diogo Nunes a D. João III de Portugal", *apud* Porro 1993: 33 - 35; v. tb. Grenand 1982: 148).

No oeste da bacia do rio Madeira, encontram-se os Guaráyo (ou Guarayú), o Pauserna (ou Guarasú) e o Sirionó. Nos rios formadores do Mamoré e no Guaporé e mais a leste, ainda na bacia do Madeira, estão hoje os falantes da língua Kawahiva, certamente emigrados no século passado dos formadores do rio Tapajós.

Para Rodrigues (1986) “o único grande complexo genético de famílias linguísticas amazônicas claramente estabelecido é o tronco Tupi”, este compreende a família Tupi-guarani e mais nove outras famílias.

Em contraste com a amplíssima distribuição da família Tupi-Guarani, há outras nove que ocupam áreas bastante limitadas. Destas, cinco: Arikém, Mondé, Ramarána, Tuparí e Puruborá, situam-se no atual Estado de Rondônia, a leste do alto rio Madeira e do rio Guaporé.

Entre o baixo Madeira e o baixo Tapajós está a família Mawé que se estende do médio rio Madeira ao rio Tapajós, e no afluente esquerdo do Xingu - rio Iriri - fica a família Munduruku.

No passado, no baixo e médio, e atualmente no alto Xingu, encontra-se a família Juruna. Assim como no alto Xingu, encontra-se a família Aweti. Convém destacar que Puruborá, Mawé e Aweti são famílias de uma só língua cada uma.

Com relação às demais famílias linguísticas da Amazônia estas estão distribuídas umas ao norte e outras ao sul do grande rio. Com exceção de duas, a família Yanomami (antigamente chamada Xiriana), ao norte, no limite montanhoso que separa a bacia amazônica da bacia do Orinoco, entre o Brasil e a Venezuela, e a família Nambikwara, ao sul, nos rios formadores ocidentais do Tapajós e nos orientais do Madeira, ambas ocupando posições relativamente centrais na orientação leste→oeste.

No alto Xingu, todas as outras famílias amazônicas têm uma localização de central para ocidental. Destacamos o caso da língua isolada Trumai. Esta língua é a única na Amazônia oriental que não pertence a nenhuma das três grandes famílias amazônicas, Aruak, Karib e Tupi-Guarani, nem à invasora família Jê (Rodrigues, 1986).

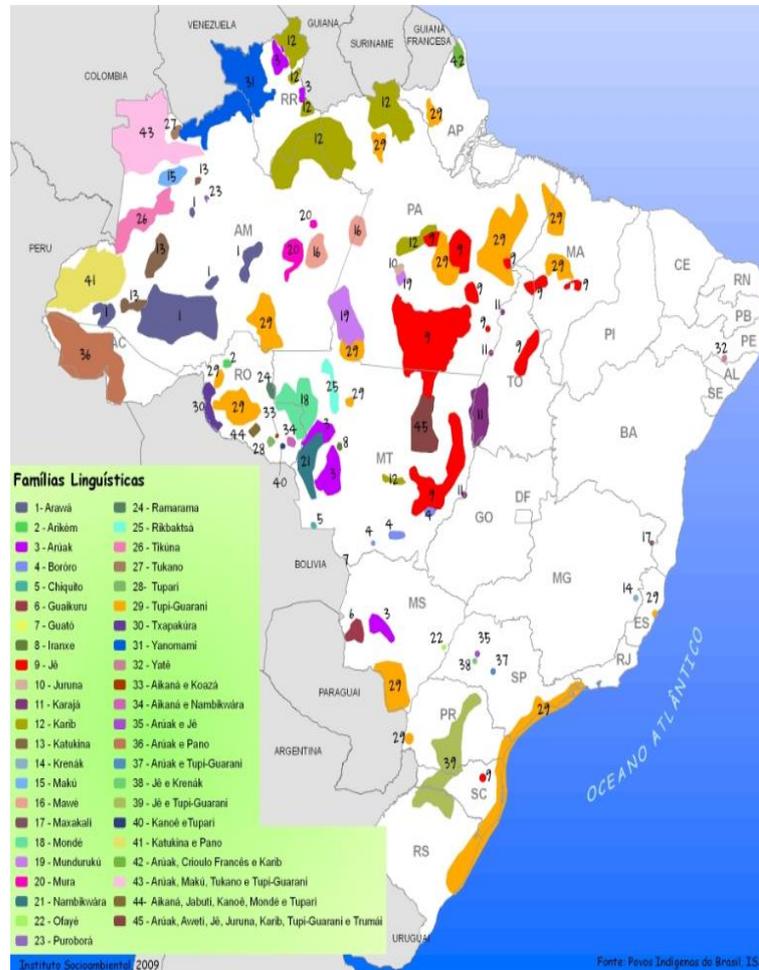
Geograficamente próximos a línguas das famílias Tupi-Guarani, Aruak e Nambikwara, encontram-se, no alto Juruena, o Irantxe (Mynky) e o Rikbaktsa. No médio rio Madeira assinalamos a família Mura, ao que tudo indica hoje reduzida a uma só língua, o Pirahã, mas há hoje forte procura pela retomada identitária indígena e esse povo, na cidade de Manaus, está em apropriação linguística do Nheengatu como estratégia de re-existência.

No alto Madeira e seus formadores Mamoré e Guaporé, há um grande número de pequenas famílias e línguas isoladas, como Txapakura (Chapacura), Jabutí, Kanoê (Kapixaná), Aikaná (Warí, Masaká), Koaiá (Koazá), Itonáma, Kanichána, Móvima, Mosetén, Léko, Kayuváva, Yurakaré, Chiquíto (Chiquitano), Tuyoneri (Harakmbet). Entre o Madeira e o Purus, onde no passado prevalecia a família Mura, não há hoje nenhuma língua indígena mais. Ao longo do curso do Solimões/Marañón, da boca do Purus até acima do Javari, na fronteira da Colômbia com o Peru, estende-se a língua Tikuna, que constitui uma única família. No amplo espaço que vai do Purus, passando por Coari, Tefé e Juruá, até o Jutai, entremeiam-se as línguas da família Katukina e Arawa, e algumas da família Aruak, a maioria delas hoje restritas aos médios e altos cursos desses rios. Do Jutai até o Ucayali estende-se a família Pano, a qual, pelo sul das famílias Katukina e Arawa avança para leste e tem um subgrupo de línguas no rio Madre de Dios e no alto Madeira. Ao sul destas últimas se situa a família Takana, geneticamente cognata da família Pano (Rodrigues, 1986).

Por fim, ao norte do rio Amazonas, temos a família Yanomami, que se situa, em parte, em afluentes dos rios Branco e Negro. Daí vamos encontrar outras famílias somente a oeste do rio Negro. A primeira delas é a família Makú (ou Puinave ou Makú-Puinave), entre o Japurá e o Uaupés, mas com uma língua no Inírida, na bacia do Orinoco. Na sequência a família Tukano, que tem seu ramo oriental principalmente nos rios Uaupés e Tiquié e o ramo ocidental sobretudo

no Putumayo. Subindo o Putumayo, o Caquetá e o Napo, há um grande número de famílias menores, como Witoto, Bóra, Miranha, Sabela, Taushiro, Yagua, Záparo, Urarina, Munich, Kandoshi, Shuar (Jívaro).

Figura 11: Línguas indígenas faladas atualmente no Brasil



Fonte: Instituto Socioambiental, 2009. Acesso em: 22/08/2023

Esta longa enumeração compreendeu 52 famílias linguísticas. O número de línguas de cada família varia de uma a cerca de 45 línguas. Ao todo a quantidade de línguas amazônicas faladas atualmente é de cerca de 154. Esse número é apenas aproximado devido a alguns fatores variáveis como os limites da Amazônia, segundo diferentes critérios, como, por exemplo, o critério de inteligibilidade utilizado por Moore (2011), a distinção entre línguas e dialetos, as notícias sobre línguas recém-descobertas e, em casos extremos, as informações sobre se uma língua ainda possui falantes vivos.

Além disso, temos também o processo de re-existência agindo como estratégia na retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural. O processo de re-existência é uma abordagem crucial para entender o aumento do número de línguas, especialmente em contextos indígenas e minoritários. Ele envolve a revitalização e o fortalecimento das línguas e culturas que foram historicamente marginalizadas ou ameaçadas de extinção. Isso é particularmente relevante em comunidades indígenas, onde a re-existência se torna uma resposta ativa à assimilação cultural e linguística através do acesso a benefícios governamentais, acesso à saúde, educação, deslocamento para as cidades, à visibilidade e articulação dos movimentos indígenas em prol da “Década das Línguas Indígenas”, entre outros fatores estratégicos.

Dessa forma, o processo de re-existência desempenha um papel fundamental no aumento do número de línguas, fornecendo estratégias e recursos para revitalizar e fortalecer as línguas e culturas em risco de extinção. Isso ocorre por meio de uma variedade de iniciativas que abordam fatores políticos, sociais, econômicos e culturais que afetam a vitalidade das línguas indígenas e minoritárias.

2.5 Línguas e Culturas indígenas na cidade de Manaus

A cidade de Manaus, localizada no coração da Amazônia, é um importante centro urbano que abriga uma rica diversidade de línguas e culturas indígenas. Ao longo dos anos, povos indígenas migraram para a região, trazendo consigo suas línguas, tradições e conhecimentos ancestrais, que se entrelaçaram com a história e a cultura da cidade.

Uma das línguas indígenas presente em Manaus é o Nheengatu, também conhecido como Língua Geral Amazônica. O Nheengatu é uma língua derivada do Tupinambá, que foi amplamente falada na região amazônica durante a colonização e que continua a ser falada até hoje no Município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Apesar de ter sido alvo de repressão e proibição no passado, hoje o Nheengatu tem sido revitalizado e resgatado como uma língua de identidade e orgulho para muitos indígenas e não indígenas na cidade, tendo, inclusive, sido adotado por diferentes povos indígenas que perderam suas respectivas línguas ancestrais.

Além do Nheengatu, outras línguas indígenas são faladas por comunidades presentes em Manaus. Entre elas estão línguas como o Kokama, o Tikuna, o Baniwa, o Hupd'äh, o Tukano e muitas outras. Essas línguas são uma parte essencial da diversidade linguística da região e carregam consigo os conhecimentos, a história e as visões de mundo desses povos.

No dia 19 de julho de 2023, o estado do Amazonas passou a ter 16 línguas indígenas cooficializadas, além da Língua Portuguesa. A Lei de Cooficialização e de Instituição da Política Estadual de Proteção das Línguas Indígenas foi sancionada após o lançamento da primeira Constituição Federal traduzida para o Nheengatu, única língua descendente do Tupi antigo.

Com a nova legislação estadual, como política pública em prol das línguas e culturas indígenas, as línguas cooficiais passam a ser: Apurinã, Baniwa, Desana, Kanamari, Marubo, Matsés, Mawé, Mura (Pirahã), Nheengatu, Tariana, Tikuna, Tukano, Waiwai, Waimiri e Yanomami.¹⁰

Aqui cabe uma reflexão importante: a língua Kokama, originária do povo Kokama do Alto Solimões, assim como outras línguas indígenas presentes em território amazonense, não foram incluídas nesta lei. Tampouco a construção do referido texto não obteve a consulta prévia dos povos originários, o que acarreta mais uma vez em um jogo de poder, onde as normas são ditadas de cima para baixo, do colonizador para o colonizado.¹¹

A presença das culturas indígenas em Manaus também é evidente em diversos aspectos da vida na cidade. A culinária, por exemplo, é enriquecida por pratos típicos indígenas, como o tacacá, o pato no tucupi, o beiju e o peixe assado na folha de bananeira. As artes e artesanatos indígenas, como cerâmica, cestaria e pintura corporal, são valorizadas e comercializadas em feiras e espaços culturais.

A celebração de festividades e rituais indígenas também faz parte da vida cultural de Manaus. Festivais como o Festival das Etnias, a Semana dos Povos Indígenas e outros eventos promovem a visibilidade e o respeito pelas culturas indígenas, proporcionando um espaço para a expressão de suas tradições, músicas, danças e vestimentas tradicionais.

No entanto, é importante reconhecer que, apesar da riqueza cultural presente em Manaus, as comunidades indígenas também enfrentam desafios significativos, como a perda de terras, a discriminação e a falta de acesso a direitos básicos.

Segundo dados da Fiocruz Amazônia (2022), cerca de 97% dos indígenas que vivem na área urbana de Manaus não recebem mais de R\$ 600,00 por mês fazendo com que vivam em situação de pobreza e baixo acesso a políticas públicas. Por exemplo, na região do Parque das Tribos (maior bairro urbano indígena do Brasil), por exemplo, vivem 2.800 pessoas, totalizando

¹⁰ LEI N. ° 6.303, DE 19 DE JULHO DE 2023 - DISPÕE sobre o reconhecimento das línguas indígenas faladas no Estado do Amazonas como patrimônio cultural imaterial, ESTABELECE a cooficialização de línguas indígenas e INSTITUI a Política Estadual de Proteção das Línguas Indígenas do Estado do Amazonas.

¹¹ Uma das línguas cooficializadas apresentadas na referida lei é a Mura, contudo, esta língua já está morta e seu povo está em processo de aquisição do Nheengatu como língua materna.

700 famílias de 35 etnias. O levantamento apontado pelo projeto Manaós da Fiocruz Amazônia, mostrou que 68% das famílias que vivem na área urbana são lideradas por mulheres. Os moradores que vivem no Parque das Tribos migraram há nove anos em busca de melhores condições de vida e mais acesso às políticas públicas.

Figura 12: Parque das Tribos - maior bairro indígena do Brasil



Fonte: <https://portalqfnoticias.com.br/2023/07/prefeitura-chega-a-80-das-obras-de-contencao-de-erosao-no-parque-das-tribos/> acesso em: 06/07/2023.

Das 2.800 pessoas que moram no Parque das Tribos, zona oeste de Manaus (antes zona rural), a maioria pertence às etnias do alto Solimões, como os Kokama e os Sateré-Mawé. Depois chegaram os indígenas do alto Rio Negro, como os Baré, Tukano, Baniwa. Mas há também outras etnias em menor número como os Kuripaco, Desana, Karapãna, Tariana e outros.

Ademais, existem outras famílias indígenas espalhadas pelos bairros da cidade de Manaus, como os Kokama no ramal do Brasileirinho e bairro João Paulo II (zona leste), os Sateré-Mawé no bairro Redenção (zona oeste), os Tikuna no bairro Cidade de Deus (zona leste), além de muitos outros grupos étnicos que vivem nas zonas rural e ribeirinha, estes últimos nos rios Cuieiras e Tarumã.

Figura 13: Vanda Witoto, moradora do Parque das Tribos



Fonte: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/parque-das-tribos-mulheres-indigenas-lideram-resgate-cultural/> acesso em: 18/02/2022.

O Censo Demográfico 2022 (parcial) mostrou que 1.693.535 pessoas se autodeclararam indígenas no Brasil, correspondendo a 0,83% da população residente do país, distribuídas por 4.832 municípios.

Em 2022, o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 mil indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional. Isso significa que esse contingente teve uma ampliação de 88,82% desde o Censo Demográfico anterior. Esse aumento expressivo pode ser explicado também por mudanças metodológicas (IBGE, Censo 2022, atualizado em 24/08/2023 10h02).

Isso quer dizer, o que houve um aumento de 88,82% da população indígena em 12 anos, em contrapartida, o crescimento do total da população no mesmo período foi de 6,5%. Com relação a questão da metodologia aplicada, no levantamento desses dados, no censo demográfico de 2010, o item de cor/raça foi aplicado a todas as pessoas recenseadas no Brasil. Quando essas pessoas eram residentes em terras indígenas oficialmente demarcadas e se autodeclaravam como brancas, pretas, pardas ou amarelas e que não respondiam que eram indígenas havia a possibilidade da pergunta: Você se considera indígena?

Por outro lado, em 2022, houve a possibilidade de estender a mesma pergunta para fora desses territórios oficialmente delimitados pela Funai, os agrupamentos indígenas identificados pelo IBGE e as outras localidades indígenas, que são ocupações domiciliares dispersas em áreas urbanas ou rurais com presença comprovada ou potencial de pessoas indígenas (IBGE, Censo 2022, atualizado em 24/08/2023 10h02).

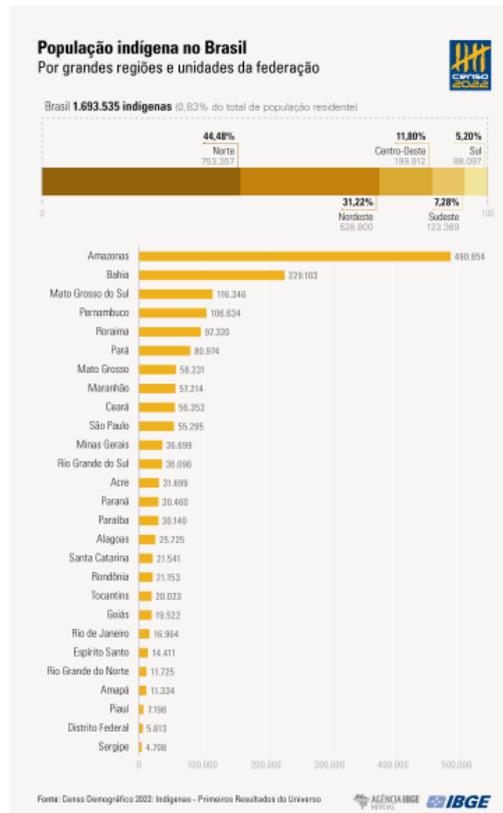
Dessa forma, em 2022, cerca de 27,6% da população indígena do país teve a possibilidade de se autodeclararem através da abrangência dessa pergunta. Outro importante destaque diz respeito à cartografia participativa onde os recenseadores tiveram ampla cobertura sobre a distribuição indígena no território nacional. E ao colaborarem com a cartografia, os povos indígenas, em suas organizações nas cidades e na área rural, se sensibilizaram para o Censo. O Amazonas, por exemplo, fez grandes mobilizações também na área urbana (IBGE, Censo 2022, atualizado em 24/08/2023, 10h02).

Ainda de acordo com o Censo 2022, grande parte dos indígenas do país (44,48%) está concentrada no Norte, totalizando 753.357 indígenas vivendo na região. Em seguida, com o segundo maior número, está o Nordeste, com 528,8 mil, concentrando 31,22% do total do país. Juntas, as duas regiões respondem por 75,71% desse total. As demais têm a seguinte distribuição: Centro-Oeste (11,80% ou 199.912 pessoas indígenas), Sudeste (7,28% ou 123.369) e Sul (5,20% ou 88.097), (IBGE, Censo 2022, atualizado em 24/08/2023 10h02).

Comparando com o censo de 2010, as maiores variações absolutas no número de indígenas ocorreram no Norte, que teve acréscimo de 410,5 mil, e no Nordeste, onde o aumento foi de 296,1 mil indígenas. No Sul, que teve a menor variação entre as regiões, foram 9,3 mil pessoas indígenas a mais.

Sendo assim, os estados do Amazonas e Bahia concentram 42,51% da população indígena do país. Eles são os estados com maior quantitativo dessa população: 490,9 mil e 229,1 mil, respectivamente. Seguidos por Mato Grosso do Sul (116,3 mil), Pernambuco (106,6 mil) e Roraima (97,3 mil). A maioria da população indígena do país (61,43%) vive nesses cinco estados, como demonstra o mapa a seguir:

Figura 14: População indígena no Brasil



Fonte: IBGE, Censo 2022, atualizado em 24/08/2023, 10h02.

O levantamento revela que Manaus é o município brasileiro com o maior número de pessoas indígenas – 71,7 mil (setenta e um mil e setecentos), seguida por São Gabriel da Cachoeira/AM, com 48,3 mil (quarenta e oito mil e trezentos) habitantes indígenas e Tabatinga/AM, com 34,5 (trinta e quatro mil e quinhentos).

Embora o IBGE tenha realizado o Censo de 2022, de maneira parcial e depois de 10 anos desde o último, ainda não apresentou os dados acerca dos falantes de línguas originárias. Dessa forma, trabalharemos nesta pesquisa com os dados de 2010, que serão apresentados no capítulo 3.

Portanto, é essencial que a valorização das línguas e culturas indígenas seja acompanhada por um compromisso concreto com a proteção dos direitos e a promoção da inclusão dessas comunidades na cidade.

Manaus, como cidade amazônica, é um reflexo vivo da diversidade linguística e cultural do Brasil. A presença das línguas e culturas indígenas na cidade é um lembrete constante da importância de preservar e celebrar a herança ancestral desses povos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A convivência entre diferentes línguas e

culturas enriquece o tecido social de Manaus, promovendo o respeito mútuo, o diálogo intercultural e a valorização da diversidade.

Ao reconhecer e valorizar as línguas indígenas presentes na cidade, Manaus fortalece sua identidade como um ponto de encontro entre o passado e o presente, entre tradição e inovação. A promoção da educação bilíngue/multilíngue e intercultural, o apoio às comunidades indígenas na preservação de suas línguas e a participação ativa desses povos na vida política e cultural da cidade são passos importantes para garantir a continuidade e a vitalidade dessas línguas e culturas, funcionando, inclusive, como uma política pública efetiva.

Além disso, é essencial que a preservação e celebração da herança ancestral indígena em Manaus sejam acompanhadas por ações concretas de proteção ambiental e de respeito aos direitos territoriais dos povos indígenas. A Amazônia é um ecossistema único e frágil, e a preservação desse ambiente é crucial para a sobrevivência não apenas dos indígenas, mas de toda a humanidade.

Portanto, é responsabilidade de Manaus e de todos os seus habitantes valorizar, respeitar e apoiar as línguas e culturas indígenas, reconhecendo sua contribuição para a identidade coletiva da cidade e para a preservação da diversidade cultural e ambiental da Amazônia. Somente através do diálogo intercultural e da parceria verdadeira será possível construir uma sociedade mais inclusiva, justa e sustentável, honrando e protegendo a herança ancestral indígena que molda a alma de Manaus.

CAPÍTULO 3

AS NARRATIVAS ANCESTRAIS KOKAMA COMO POLÍTICA DE RETOMADA, MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL NA CIDADE DE MANAUS

As narrativas ancestrais Kokama desempenham um papel fundamental como política de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural do povo Kokama na cidade de Manaus. Por meio dessas narrativas, transmitidas de geração em geração, os Kokama conectam-se com sua história, tradições e visões de mundo, reafirmando sua identidade e fortalecendo os laços comunitários.

Essas narrativas ancestrais trazem consigo os conhecimentos e sabedorias acumulados ao longo de séculos. Elas abrangem uma variedade de temas, como a relação com a natureza, a origem do universo, as histórias dos antepassados e as lições de vida. Tais narrativas são transmitidas oralmente e, ao serem compartilhadas, servem como um veículo poderoso para a preservação e perpetuação da língua e da cultura.

A tradição cultural indígena possui diversos mitos para contar e ensinar o surgimento de tudo que existe no mundo. A natureza, seus rios, a floresta, os animais, as plantas medicinais, as entidades, tudo é contado e ensinado mediante os mitos cosmogônicos de cada povo indígena.

De acordo com Mircea Eliade (1972), todos os mitos tratam da era da criação. Desse modo, seriam explicações sobre a origem de tudo, do mundo e de toda sua formação, narrando a origem a partir da desordem, culminando com a ordem das coisas no mundo depois desse processo.

Para Eliade (1972), a definição menos imperfeita de mito seria:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". O mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. A narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (Eliade, 1972, p. 09).

Segundo Eliade (1972) o mito como uma narrativa que relata acontecimentos sagrados e a criação de realidades é fundamental para entender a importância e a função dos mitos nas sociedades humanas. No entanto, essa definição também levanta questões críticas sobre como os mitos podem ser interpretados e utilizados.

A ênfase na sacralidade dos mitos ressalta sua relevância para a compreensão das culturas e religiões humanas. Os mitos muitas vezes desempenham um papel central na transmissão de crenças religiosas, normas sociais e valores éticos. Eles fornecem uma base narrativa para a cosmovisão de uma sociedade e podem ajudar a construir identidades culturais e coletivas. No entanto, é importante abordar criticamente como os mitos são interpretados e aplicados. Em algumas situações, os mitos foram usados para justificar ações prejudiciais, como discriminação, violência e opressão. Por exemplo, a interpretação seletiva de mitos para justificar a superioridade de um grupo étnico sobre outro pode ser usada como base para o racismo. Além disso, a compreensão dos mitos pode ser subjetiva e variar entre diferentes culturas e grupos. O que pode ser considerado sagrado e significativo para uma comunidade pode não ser visto da mesma forma por outra. Isso levanta questões sobre a diversidade cultural e a necessidade de abordagens interculturais sensíveis ao lidar com mitos.

Eliade (1972) destaca a importância dos mitos como narrativas sagradas que descrevem a criação e a fundação de realidades culturais e religiosas. No entanto, ele também nos lembra da importância da interpretação crítica dos mitos e da consideração de seu impacto nas sociedades humanas, tanto positivo quanto negativo. Ao relatarem as diversas e dramáticas ações do sobrenatural no mundo os mitos cosmogônicos inserem o homem no próprio mundo e o constitui como ser cultural.

Na obra “A queda do céu: palavras de um xamã yanomami”, Davi Kopenawa (2015), exemplifica o mito cosmogônico de seu povo sobre o primeiro xamã:

Foi *Omama*¹² que criou a terra e a floresta, o vento que agita suas folhas e os rios cuja água bebemos. Foi ele que nos deu a vida e nos fez muitos. Nossos maiores nos deram a ouvir seu nome desde sempre. No começo, *Omama* e seu irmão *Yoasi*¹³ vieram à existência sozinhos. Não tiveram nem pai nem mãe. Antes deles, no primeiro tempo, havia apenas a gente que chamamos de *yarori*¹⁴. Esses ancestrais eram humanos com nomes de animais e não paravam de se transformar. Assim, foram aos poucos se tornando os animais de caça que hoje flechamos e comemos. Então, foi a vez de *Omama* vir a existir e recriar a floresta, pois a que havia antes era frágil. Virava outra sem parar, até que, finalmente, o céu desabou sobre ela. Seus habitantes foram arremessados para debaixo da terra e se tornaram vorazes ancestrais de dentes afiados a quem chamamos de *aõpatari*¹⁵ (Kopenawa, 2015, p. 81).

¹² Demiurgo da mitologia Yanomami.

¹³ Designa uma micose que provoca manchas de despigmentação. O ciclo mítico consagrado ao demiurgo Yanomami e a seu irmão apresenta invariavelmente este último como um ser colérico e desastrado.

¹⁴ De *yaro*, animal de caça, seguido do sufixo *-ri*, que denota o que se refere ao tempo das origens, não humano, superlativo, monstruoso ou de extrema intensidade.

¹⁵ Ancestrais vorazes dos animais de caça.

Nesse trecho, o autor apresenta a origem mítica e a dinâmica invisível do mundo yanomami por meio de um mito cosmogônico. Ao relatar a formação da floresta e dos animais é explicado o processo de transformação desde a origem da criação até que a terra e os animais adquirissem a forma que possuem hoje.

Para Eliade (1972, p. 13), os mitos cosmogônicos além de narrarem a origem do mundo e tratarem dos seus protagonistas como seres sobrenaturais, divinos, também narram os acontecimentos primordiais na constituição dos homens, “um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, trabalhando de acordo com determinadas regras”.

Os mitos por natureza são amplamente difundidos servindo de ensinamento aos povos. Surgiram desde a antiguidade, como por exemplo os vários mitos de origem grega e, no caso, os mitos de origem indígena. A estrutura dessas narrativas é considerada simples, pois apresentam um princípio e a sequência desse princípio.

Na obra: “O monstruoso Mapinguari pan-amazônico: uma sucessão de adaptações aloindígenas”, o linguista e estudioso de narrativas indígenas, Valdir Vegini (2014), destaca que

essas narrativas são reflexos da estrutura mental e social / histórica humana, contêm representações coletivas inconscientes de cada civilização, que influenciaram e influenciam todas as suas formas de expressão e, ao mesmo tempo, constituíram e constituem seu modo de conceber o mundo (Vegini, 2014, p. 144-145).

Vegini (2014) aborda sobre a profunda interconexão entre narrativas culturais e a estrutura mental, social e histórica de uma sociedade. Ele ressalta que as narrativas não são simples contos isolados, mas sim reflexos complexos da psique coletiva de uma civilização. Essas narrativas não apenas moldaram a forma como uma sociedade se expressa, mas também desempenharam um papel fundamental na formação da visão de mundo dessa sociedade.

Por um lado, essa interconexão entre narrativas e estrutura mental e social pode ser vista como uma fonte de riqueza cultural. As narrativas são veículos de transmissão de valores, tradições e conhecimentos que são fundamentais para a identidade de uma civilização. Elas ajudam a preservar e transmitir a história e as crenças de uma sociedade de geração em geração.

No entanto, também é importante reconhecer que as narrativas podem ser usadas de maneira seletiva para promover agendas específicas, muitas vezes perpetuando estereótipos, preconceitos e sistemas de poder injustos. Portanto, uma análise crítica dessas narrativas é essencial para entender como elas podem tanto fortalecer quanto desafiar as estruturas sociais

e mentais que moldam uma civilização. É uma chamada à reflexão constante sobre o papel das narrativas na construção da nossa compreensão do mundo e na formação da nossa identidade cultural.

Na obra, “Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana”-Kêhíripõrã, Umušĩ Pārõkumu (Firmiano Arantes Lana) e Tõrãmũ Kêhíri (Luiz Gomes Lana) (1995), descrevem como aconteceu a origem do mundo para os Desana:

No princípio o mundo não existia. As trevas cobriam tudo. Enquanto não havia nada, apareceu uma mulher por si mesma. Isso aconteceu no meio das trevas. Ela apareceu sustentando-se sobre o seu banco de quartzo branco. Enquanto estava aparecendo, ela cobriu-se com seus enfeites e fez como um quarto. Esse quarto chama-se Uhtãboho taribu, o “Quarto de Quartzo Branco”. Ela se chamava Yebá Buró, a “Avó do Mundo” ou, também “Avó da Terra”. Havia coisas misteriosas para ela criar-se por si mesma. Havia seis coisas misteriosas: um banco de quartzo branco, uma forquilha para segurar o cigarro, uma cuia de ipadu, o suporte desta cuia de ipadu, uma cuia de farinha de tapioca e o suporte desta cuia. Sobre estas coisas misteriosas é que ela se transformou por si mesma. Por isso, ela se chama a “Não Criada”. Foi ela que pensou sobre o futuro mundo, sobre os futuros seres. Depois de ter aparecido, ela começou a pensar como deveria ser o mundo. No seu Quarto de Quartzo Branco, ela comeu ipadu, fumou o cigarro (Kêhíri; Pārõkumu, 1995, p. 19).

A partir disso, o mundo nasceria do nada e dele precedendo todos os seres e elementos da criação. Os seres primeiros que ainda não possuem forma física seriam forças que possuíam o poder de gerar as outras coisas.

De maneira análoga, Paes Loureiro (2008, p. 27) destaca em: “A arte como encantaria da linguagem”, que o homem vive sempre remodelando os significados de sua vida. Nesse ato, insere sentidos no mundo em um “processo de criação e reordenação continuada de símbolos intercorrente com a cultura”. Sendo assim, o homem define, nessa relação, o sentido cultural entre si e a realidade.

Desde os primórdios, o homem se vê diante de um mundo cósmico no qual está sempre se refletindo. Por isso, nenhum homem simboliza apenas para si. “Simboliza ou cria apoiado em uma herança cultural local e universal” (Loureiro, 2008, p. 32). E isso é fato comum e inerente a todos os povos.

Muitos outros exemplos de mitos cosmogônicos de diferentes origens poderiam ser utilizados para exemplificar a cultura indígena. Contudo, estes que foram utilizados serviram, de maneira geral, para demonstrar como os mitos indígenas amazônicos garantem a compreensão da força abstrata de sua duração ao longo da história.

Para Barthes (1972), as narrativas do mundo são inumeráveis. Dessa maneira, o autor destaca que

a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação (Barthes, 1972, p. 19).

Logo, as narrativas ancestrais do povo Kokama, por serem criações originárias e tradicionais indígenas fazem parte indispensável deste estudo. Pois, “estão presentes em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades” (Barthes, 1972, p. 19) e são a representação cultural desse povo. Outros exemplos de narrativas, especificamente as de origem Kokama, serão expostas no tópico 3.3 deste trabalho.

Na cidade de Manaus, as narrativas ancestrais Kokama assumem um papel de destaque na luta pela revitalização linguística e cultural. Elas representam um recurso valioso para o ensino e aprendizado da língua Kokama no “Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena Kokama Karuara”, proporcionando às gerações mais jovens a oportunidade de entrar em contato com sua herança ancestral e desenvolver um senso de pertencimento e orgulho cultural.

Stuart Hall (1997), em meados do século XX, destacou que estávamos vivendo uma “revolução cultural”. A introdução de novas tecnologias como ferramentas, bem como as indústrias culturais, fez com que essas “revoluções” adquirissem âmbitos globais e populares. Sendo assim, ao inserir essas narrativas no convívio social e educacional temos essa revolução acontecendo de maneira concreta e efetiva.

Ainda hoje, segunda década do século XXI, as declarações de Hall (1997) continuam presentes e a cultura continua como um marco central nas relações sociais. Para este autor os seres humanos são interpretativos e exercem ações de cunho social que refletem significados para os que as praticam e para aqueles que as observam.

De acordo com Paes Loureiro (2008, p. 132), “vive-se uma “identidade caleidoscópica de identificações”, que gira e se configura em novas e complexas combinações identificadoras dentro do tubo do tempo e da imaginação de vidas possíveis. Essas combinações constituem sentidos que usamos para significar as coisas e como reguladoras de nossas condutas relacionadas aos outros. “Esses sistemas ou códigos de significação” dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias (Hall, 1997, p. 16). Num todo, esses sistemas constituem nossas culturas. Dessa forma, a Amazônia, nos dias de hoje, cada vez mais é incluída e se inclui como identidade, reelaborando-se ludicamente como identificação por meio das narrativas ancestrais das tradições indígenas.

Além disso, essas narrativas desempenham um papel político importante, na medida em que contribuem para a resistência e resiliência do povo Kokama em meio aos desafios enfrentados no contexto urbano. Elas reafirmam a existência e a importância dos Kokama, dando voz aos seus anseios, aspirações e lutas. As narrativas ancestrais atuam como uma ferramenta de empoderamento, permitindo que os Kokama se reafirmem como agentes ativos na construção de sua própria história e no enfrentamento das adversidades.

E, também, as narrativas ancestrais Kokama têm o potencial de promover a interculturalidade e o diálogo entre diferentes grupos presentes em Manaus incluindo os outros EELMCTI. Ao compartilhá-las com a comunidade mais ampla, em específico por meio dos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, atendidos pela Secretaria Municipal de Manaus, os Kokama têm a oportunidade de construir pontes de entendimento e respeito mútuo, desafiando estereótipos e preconceitos, e promovendo uma maior valorização da diversidade cultural.

Embora todas as práticas sociais expressem significado, nem sempre a cultura ocupou lugar de destaque na ciência e na educação. A cultura não era nem tida como algo fundamental – barreira ultrapassada pela “revolução cultural”. Partindo desse contexto de intensificação das culturas é que Hall (1997) destaca a questão da centralidade da cultura:

A expressão ‘centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam nas telas, nos postos de gasolina. [...] É quase impossível para o cidadão comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem tê-lo tematizado, no interior de uma ‘cultura herdada’, que inclui panoramas e costumes de época. [...] Ao mesmo tempo, a cultura aprofunda-se na mecânica da própria formação da identidade (Hall, 1997, p. 22-23, grifos do autor).

Instaurada a questão central a respeito de cultura, esta já não é mais tratada como papel secundário ou antagônico nos meios sociais, científicos e educacionais. Deste modo, o campo científico passou a entender a cultura como condição constituinte da vida em sociedade. Stuart Hall (1997) mesmo, nos anos da década de 60, repensou a cultura como algo articulado com os fatores materiais e simbólicos em uma análise social. Nesse contexto, é fundamental que as narrativas ancestrais Kokama sejam reconhecidas, valorizadas e apoiadas. É necessário investir em iniciativas que promovam a coleta, preservação e transmissão dessas narrativas, bem como em programas educacionais que incorporem o ensino da língua e cultura Kokama para os alunos dessa etnia que moram na cidade, assim como já vem ocorrendo nos espaços (EELMCTI) atendidos pela SEMED. Além disso, é importante que a comunidade Kokama tenha voz ativa

na definição de políticas públicas e estratégias de fortalecimento linguístico e cultural, assim como os demais grupos étnicos.

Por isso, as narrativas ancestrais Kokama, foco deste trabalho, assumem um papel central na construção de um futuro mais inclusivo e respeitoso em Manaus. Elas são uma poderosa ferramenta de resistência (re-existência), revitalização e fortalecimento do povo Kokama, contribuindo para a preservação de sua identidade, língua e cultura, e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao valorizar e promover as narrativas ancestrais Kokama, Manaus, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena/SEMED, reconhece a importância da diversidade cultural e linguística, criando espaços de diálogo e troca entre diferentes povos indígenas.

Através dessas narrativas, a cidade de Manaus se torna um local de encontro, onde a sabedoria e os ensinamentos dos antepassados Kokama são compartilhados e apreciados por todos. Isso não apenas fortalece a identidade do povo Kokama, mas também enriquece a experiência cultural da cidade e de todos os outros grupos étnicos como um todo.

Ao valorizar e apoiar essas narrativas, bem como a língua e a cultura como um todo, Manaus assume um compromisso de respeito e reconhecimento dos direitos indígenas, trabalhando em conjunto com as comunidades Kokama para preservar e promover suas tradições e conhecimentos. Isso inclui o incentivo ao ensino da língua Kokama, o fortalecimento das práticas culturais e o apoio às iniciativas de revitalização linguística de modo geral.

Como resultado, ao reconhecer o papel político das narrativas ancestrais, Manaus se compromete a combater a marginalização e a discriminação enfrentadas pelos povos indígenas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas demandas sejam atendidas. Isso implica em políticas públicas inclusivas, que promovam a participação ativa dos Kokama e dos demais grupos étnicos na tomada de decisões que afetam suas vidas e territórios.

Em resumo, as narrativas ancestrais Kokama são instrumentos poderosos de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural, pois conectam o povo Kokama com suas raízes, resgatam a memória coletiva e reafirmam a importância da diversidade cultural na cidade de Manaus. Ao valorizar e promover essas narrativas, Manaus dá passos significativos em direção a uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e consciente da importância dos povos indígenas na construção de um futuro comum. Nesse sentido, antes de analisarmos o exemplo de política pública em prol da revitalização linguística e cultural Kokama, realizada pelo professor Silvânio Kokama à frente do “Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos

Tradicionais Indígenas Kokama Karuara”, apresentada neste estudo, outros tópicos pertinentes ao assunto devem ser tratados a título de contextualização, como a questão da perda linguística, as políticas linguísticas e as políticas públicas, o papel da Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED/Manaus e as estratégias de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural por meio das narrativas ancestrais da tradição Kokama como uma proposta de política linguística possível.

3.1 A perda da diversidade linguística

A perda da diversidade linguística é uma preocupação crescente em um mundo cada vez mais globalizado. Ao longo dos séculos, inúmeras línguas têm desaparecido, deixando um vazio cultural e um empobrecimento da herança humana. Cada língua é um sistema complexo de comunicação que reflete a história, a cultura e a visão de mundo de um determinado grupo de pessoas. Cada idioma contém nuances e expressões únicas que não podem ser totalmente traduzidas ou substituídas por outra língua. Ao perder uma língua, perde-se também uma maneira singular de perceber e interagir com o mundo.

Existem várias razões para a perda da diversidade linguística. O avanço do colonialismo, a globalização, a migração em massa e a imposição de línguas dominantes são alguns dos fatores que têm contribuído para o declínio das línguas minoritárias. Muitas vezes, as línguas indígenas e variantes locais são marginalizadas, consideradas inferiores ou inadequadas para o mundo moderno.

A perda da diversidade linguística tem consequências profundas. Ela resulta na extinção de conhecimentos tradicionais, de mitos e histórias transmitidos oralmente ao longo das gerações. Além disso, a perda da língua materna afeta a identidade cultural, a autoestima e a coesão social das comunidades que a utilizam. É uma perda de patrimônio cultural e de diversidade humana.

Na obra, “O local da cultura”, Homi Bhabha (1998), destaca que:

o “direito” de se expressar a partir da periferia do poder do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contrariedade que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria” (Bhabha, 1998, p. 21).

Segundo Bhabha (1998), reconhecer a tradição seria uma forma parcial de identificação. Logo, ao reencenar o passado outras temporalidades culturais são inseridas nesse processo compondo um hibridismo cultural. Portanto, as narrativas ancestrais, em si, criam uma ideia de

novo, retomando não apenas o passado como uma causa social, mas sim, renovando o passado, “prefigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (Bhabha, 1998, p. 27). Dessa maneira, torna-se, inclusive, uma política pública linguística e educacional de re-existência.

O cenário onde as narrativas ancestrais indígenas acontecem é fruto da imaginação criada segundo uma cultura. É esse pertencimento cultural que mantém a identificação entre o imaginário e o real. Preservar e valorizar a diversidade linguística e cultural é um desafio urgente. É importante promover o respeito e a valorização das línguas minoritárias, reconhecendo sua importância para a riqueza cultural e o equilíbrio global. Isso envolve a criação de políticas linguísticas inclusivas, o apoio ao ensino e à aprendizagem de línguas minoritárias, e o incentivo à sua utilização em contextos educacionais, culturais e oficiais.

As comunidades linguísticas também têm um papel fundamental na preservação de suas línguas. É necessário fortalecer os esforços de revitalização linguística, incentivando a transmissão intergeracional do conhecimento linguístico e cultural. O envolvimento ativo das comunidades no processo de preservação e revitalização de suas línguas é essencial para o seu sucesso a longo prazo.

A perda da diversidade linguística é um desafio global que requer ação coletiva e conscientização. É preciso reconhecer que cada língua é uma expressão única da criatividade humana e um tesouro que merece ser protegido. Somente através da valorização e preservação da diversidade linguística poderemos garantir um futuro no qual todas as vozes e culturas tenham espaço para se expressar e contribuir para a riqueza da humanidade.

Quando uma língua morre ou é assassinada, com ela morre também uma parte da tradição e da diversidade humana. Quando uma língua indígena morre ou é morta, juntamente com ela morre a herança cultural do povo que a fala, na qual o conhecimento é transmitido de geração a geração através, principalmente, das narrativas ancestrais, contadas pelos mais velhos aos mais novos. Sobretudo, perde-se inclusive a arte verbal, o estilo poético de cada narrador e as técnicas na construção dos sentidos desenvolvidos por cada representante daquela cultura (Storto, 2019).

As línguas indígenas, em sua origem, são ágrafas pertencentes da tradição oral. Segundo Rodrigues (2005, p. 35) são faladas no Brasil 181 línguas indígenas, com uma margem de erro para mais ou para menos, devido a imprecisão, em alguns casos, da distinção entre língua e dialeto (este como variedade de uma língua tão pouco diferenciada, que não dificulta a

comunicação entre seus respectivos falantes), podendo estar incluídas duas ou três línguas que deixaram de ser faladas nos últimos cinco anos.

Para Moore (2011), de acordo com o critério de inteligibilidade mútua, no Brasil, pelos cálculos, são faladas 154 línguas indígenas. De acordo com esse critério, quando duas variedades linguísticas são mutuamente inteligíveis são consideradas tecnicamente como sendo dialetos de uma mesma língua. Daí a divergência entre as estimativas de Rodrigues e Moore.

No passado, antes da colonização, as línguas somavam entre 600 e 1000. A tendência hoje é que as línguas indígenas em território nacional desapareçam em até 50 a 100 anos, isso posto uma vez que existe um número baixo de falantes e que, conseqüentemente, estão deixando de ser faladas pelas crianças em várias comunidades indígenas, tanto nas aldeias quanto nas cidades.

Segundo estimativas de Moore (2011), existem 230.000 falantes de línguas nativas brasileiras e que esse número cairá com o passar do tempo devido ao baixo número de falantes e pelo fato de que muitas crianças não estão mais aprendendo a língua materna.

Baseado no Censo do IBGE, a população indígena é maior que o número de falantes. O Censo de 2010 estimou em 896.000 o número da população indígena no Brasil, já em 2022, o Censo apresentou o número de 1.693.535 indígenas. O mesmo levantamento não apresentou dados acerca do número de falantes. Dessa forma, a pesquisa em tela trabalha com os dados de 2010, com relação ao número de falantes e com a estimativa de Moore (2011).

O crescimento populacional entre os povos indígenas é impulsionado por diversos fatores, entre eles o aumento do acesso aos serviços de saúde, medicamentos, alimentação e benefícios governamentais. Esses elementos contribuem para o aumento da população indígena. Contudo, esse dado não revela a situação da população que vive em terras indígenas, abrangendo as pessoas de ascendência indígena (na maioria dos casos) que vivem nas cidades e que se autodeclararam como pertencentes a algum grupo étnico (Storto, 2019).

O panorama das línguas indígenas apresenta um quadro diferente do destacado em 2010, pois, de acordo com o Censo do IBGE de 2022, atualizado em 07 de agosto de 2023¹⁶, a população indígena no Brasil é de aproximadamente 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional. O que significa que esse contingente teve uma ampliação de 88,82% desde o Censo Demográfico anterior. Esse aumento expressivo pode ser explicado

¹⁶ O último Censo foi realizado em 07/08/2023. Contudo, a pesquisa deve ser feita, no mínimo, a cada dez anos, obrigatoriedade estabelecida pela lei 8.184/1991, mas foi adiada em 2020 devido à pandemia de Covid-19.

também por mudanças metodológicas do instituto na captação dos dados, como explica Marta Antunes, responsável pelo projeto “Povos e Comunidades Tradicionais” do IBGE:

Só com os dados por sexo, idade e etnia e os quesitos de mortalidade, fecundidade e migração será possível compreender melhor a dimensão demográfica do aumento do total de pessoas indígenas entre 2010 e 2022, nos diferentes recortes. Além disso, existe o fato de termos ampliado a pergunta ‘você se considera indígena?’ para fora das terras indígenas. Em 2010, vimos que 15,3% da população que respondeu dentro das Terras Indígenas que era indígena vieram por esse quesito de declaração” (IBGE, 2023).

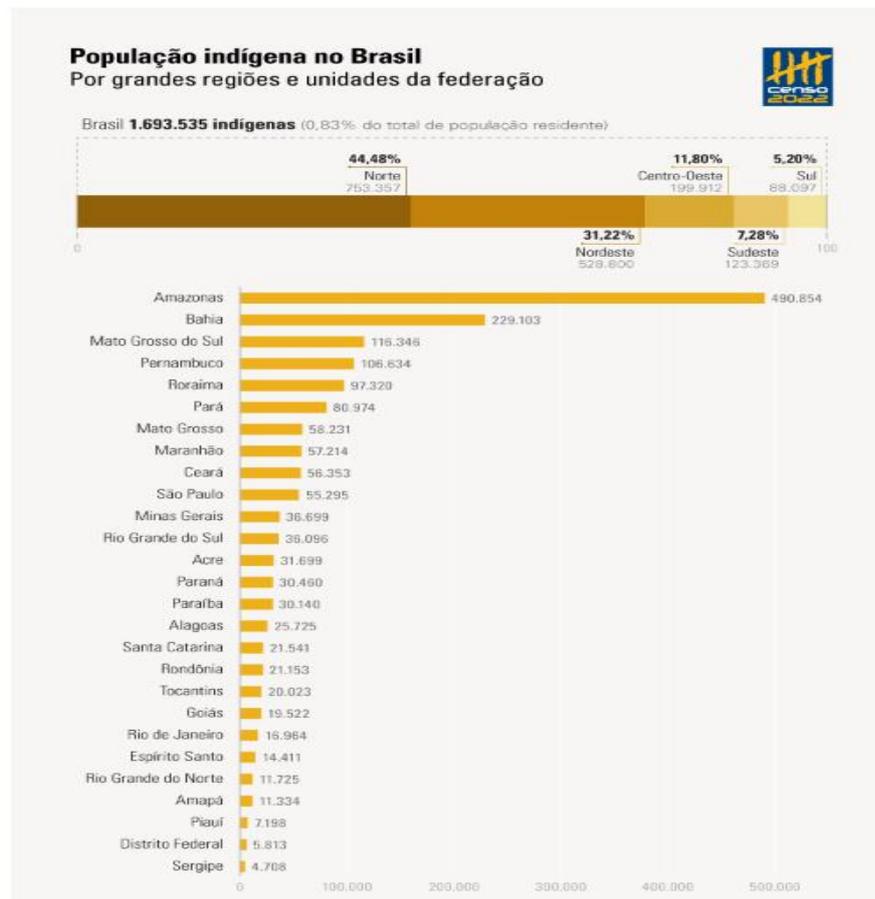
Isso aponta para a importância de considerar dados demográficos sensíveis, como sexo, idade e etnia, juntamente com informações sobre mortalidade, fecundidade e migração ao analisar o aumento da população indígena entre 2010 e 2022. Essa abordagem é fundamental, pois fornece uma visão mais completa e contextualizada do crescimento populacional indígena em diferentes áreas geográficas. No entanto, é essencial ressaltar que, embora a coleta de dados demográficos mais detalhados seja um passo importante, isso por si só não resolve todos os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas.

O alargamento da pergunta sobre identidade indígena para além das terras indígenas indica uma tentativa de capturar a diversidade e a dispersão das populações indígenas em contextos urbanos e rurais. No entanto, essa expansão da pergunta pode levantar questões complexas sobre identidade e autodeclaração, especialmente em um contexto em que as comunidades indígenas enfrentam desafios de assimilação cultural e pressões externas.

Portanto, a análise deve se concentrar não apenas na coleta de dados mais abrangentes, mas também em como esses dados são interpretados e utilizados para informar políticas públicas e ações afirmativas que respeitem a diversidade e os direitos das comunidades indígenas, indo além da mera contagem populacional.

Apesar dos inúmeros genocídios sofridos pelas populações indígenas ao longo dos mais de 500 anos, o Censo aponta um crescimento demográfico relevante dessa população (Braggio, 2012), como demonstrado, a seguir:

Figura 15: População Indígena no Brasil



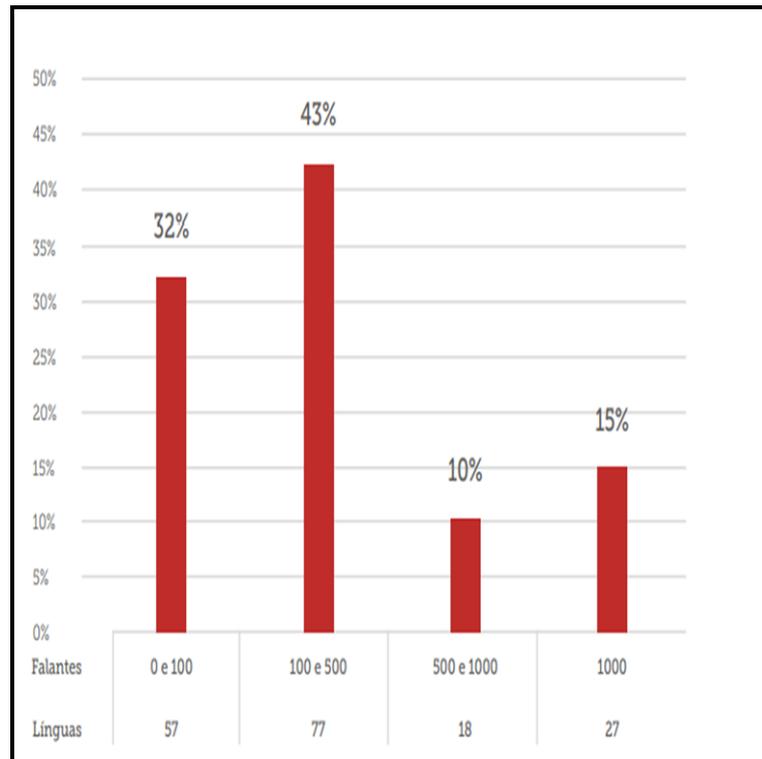
Fonte: Censo Demográfico 2022: Indígenas - Primeiros resultados - acesso em: 07/08/2023.

No entanto, o estudo mais recente propõe que são faladas atualmente pelo menos 160 línguas indígenas (D'Angelis, 2019, p. 22-23.). Este dado se contradiz com os números oficiais divulgados no Censo IBGE/2010, que sugeriu a existência de mais de 200 línguas distintas. Essa distorção é explicada devido ao caráter inclusivo do Censo, que acolheu os conceitos sobre língua materna, conforme resposta espontânea dos indivíduos entrevistados.

Convém salientar que embora haja divergência entre o número estimado de línguas indígenas faladas (Rodrigues cita o número de 180 línguas faladas, outros chegam ao número de 150), é importante frisar que há, na verdade, uma grande necessidade de um estudo sociolinguístico sério para que saibamos quantas línguas realmente são faladas atualmente no Brasil.

Sendo assim, se levarmos em consideração o quantitativo estimado por Rodrigues (1993), como referência de 180 línguas indígenas, temos o seguinte gráfico para representar o comparativo entre as línguas indígenas e os falantes:

Figura 16: Gráfico do quantitativo de línguas e falantes - IBGE, 2010.



Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Com relação à situação dessas línguas, esse crescimento não condiz com a recuperação de línguas em extinção, mas de línguas que ainda não tinham sido levantadas pelos dados de Rodrigues (2005), o qual apontava cerca de 180 línguas faladas. De acordo com este autor, desde a época da invasão europeia, cerca de 75% das línguas aqui faladas, desapareceram.

Este processo continua a acontecer, pois ao comparar o número de etnias (305, segundo o Censo/2010) com o número de línguas faladas (274) observa-se que há um número menor de línguas em relação a quantidade populacional. Conclui-se, com isso, que as línguas indígenas, ainda, continuam em um processo de desaparecimento gradativo continuando ameaçadas de extinção (Braggio, 2012).

A redução do número de línguas indígenas é um processo devastador e violento que se perpetua até os dias de hoje (Padovani *et al*, 2019). Conforme Austin e Sallabank (2011), as línguas que estão ameaçadas têm passado por mudanças nos seus perfis, pois muitas são faladas apenas por pessoas mais velhas, e os jovens tipicamente estão apresentando um processo de mudança linguística em que acabam utilizando mais as línguas majoritárias, como por exemplo, o português, no caso do Brasil, do que a sua língua nativa. Essa situação torna-se cada vez mais

crítica, pois, como mencionamos anteriormente, coloca muitas línguas em uma posição de perda linguística bastante avançada.

No caso específico desta pesquisa, os indígenas Kokama que moram na zona urbana de Manaus e também de todas as outras etnias que vivem em contexto urbano na capital do Amazonas¹⁷, a situação é ainda mais crítica pois, principalmente, os jovens estão em sua maioria matriculados na educação básica da rede regular que não atende as especificidades da educação escolar indígena e ao mesmo tempo estão em contato direto com a língua dominante e, com isso, sentem vergonha de assumirem a identidade indígena e, conseqüentemente, deixam de querer aprender sua língua materna e os costumes de seu povo.

De acordo com Yasnaya Elena A. Gil, em “Diversidade linguística indígena: Estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento”:

La muerte de las lenguas no es un proceso natural, está acompañado de una violación sistemática de los derechos lingüísticos y derechos humanos de las comunidades que hablan las lenguas no hegemónicas. Cuando una lengua se encuentra en peligro de desaparición, significa que esta situación ha sido precedida por siglos de racismo contra personas en concreto que han tenido que soportar violencia física y psicológica que los obliga a ir dejando de hablar la lengua de su pueblo y comunidad¹⁸ (IPHAN, 2020, p.10).

Segundo dados da UNESCO¹⁹, o linguicídio está atingindo níveis altamente preocupantes. O cálculo que se faz é que em menos de cem anos, aproximadamente, a metade das línguas minoritárias do mundo desaparecerão. Para este documento, a situação de cada língua é o resultado da confluência e da interação de múltiplos fatores políticos, jurídicos, ideológicos, históricos, ambientais, territoriais, econômicos e sociais (IPHAN, 2020, p.21). Sendo assim, podemos observar a existência de uma tendência em unificar e ao mesmo tempo reduzir a diversidade e, com isso, temos o favorecimento de atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico.

Isto significa que por trás das perdas linguísticas há um cenário de muita violência no que se refere a uma imposição linguística por meio de desvantagens estruturais que subjagam

¹⁷ De acordo com a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (Copime), em Manaus vivem 30 mil indígenas de 47 povos que falam 16 línguas e se articulam em 100 organizações.

¹⁸ Tradução: A morte das línguas não é um processo natural, é acompanhada por uma violação sistemática dos direitos linguísticos e dos direitos humanos das comunidades que falam línguas não hegemônicas. Quando uma língua está em perigo de desaparecer, isso significa que essa situação foi precedida por séculos de racismo contra pessoas específicas que tiveram que suportar violência física e psicológica que as obriga a parar de falar a língua de seu povo e comunidade.

¹⁹ Matéria publicada na revista Veja, em fevereiro de 2017, no site: <https://veja.abril.com.br/educacao/segundo-a-unesco-quase-metade-dos-idiomas-ira-desaparecer/>

as línguas minoritárias e fazem com que seus falantes abandonem sua língua materna. De acordo com o “Guia de Pesquisa e Documentação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística”– Volume I:

A extinção de uma língua tem impacto imediato na perda de diversidade cultural, afinal cada língua possui os meios específicos, historicamente construídos, de se conceber, conhecer e agir sobre o mundo, incluindo a organização cognitiva de conhecimentos altamente técnicos associados ao modo de vida de cada povo (IPHAN, 2020, p. 23).

Portanto, a redução da diversidade linguística e cultural atinge abruptamente as tradições culturais dos povos indígenas operando negativamente em seus processos de autodeterminação. Dessa forma, resistir e lutar pela revitalização linguística tem o sentido de luta pelos direitos humanos, pelo direito de viver uma vida livre, sem violência e discriminação e, principalmente, pelo direito de falar a sua própria língua materna.

Um objetivo de relevante importância em prol da revitalização de línguas indígenas consiste na estratégia do trabalho em conjunto, no qual os processos de retomada, fortalecimento e manutenção são direcionados ao contexto local de cada comunidade.

Raimundo Kambeba, professor indígena na Escola Municipal Indígena Kanata T'Ykuia, da SEMED/Manaus, zona ribeirinha, rio Cuieiras, relata o seguinte: “Nós os Kambeba, precisamos conhecer mais a nossa própria história e também queremos aprender a falar a nossa língua. A escola já está ajudando nisso, porque a gente estuda a nossa língua um dia por semana. Mas agora temos que continuar mais para frente” (KAMBEBA, 1999, p.7).²⁰

Nesse contexto, a elaboração de políticas linguísticas se manifesta como uma ferramenta imprescindível na retomada, manutenção e fortalecimento de línguas indígenas à beira da extinção. Vale ressaltar que de 1999 aos dias de hoje, o cenário educacional na escola acima e nas outras três, integrantes da SEMED/Manaus: EIM Arú Waimi, EIM Kunyata Putyra e EIM Puranga Pisasú, a realidade já está bastante diferente, pois a disciplina de Língua Indígena já foi incluída no currículo, com carga horária de 40 horas. Porém, a preocupação das escolas indígenas ainda é a construção do Plano Político Pedagógico que apesar de estar em desenvolvimento ainda vai demorar para ser concluído e traduzido para a língua indígena.

Outra informação relevante é o fato de que em 2021 o prefeito sancionou a Lei 2.781 de 16 de setembro do mesmo que dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal,

²⁰ Isso foi em 1999, atualmente as EIM da SEMED/Manaus já possuem currículo próprio e específico construído pelos próprios professores indígenas. No caso dos EELMCTI/SEMED/Manaus, como não são escolas possuem atribuição distinta, seguindo orientações voltadas para a revitalização da língua materna e da cultura, não sendo exigidos documentos formais pertinentes àqueles presentes nas escolas.

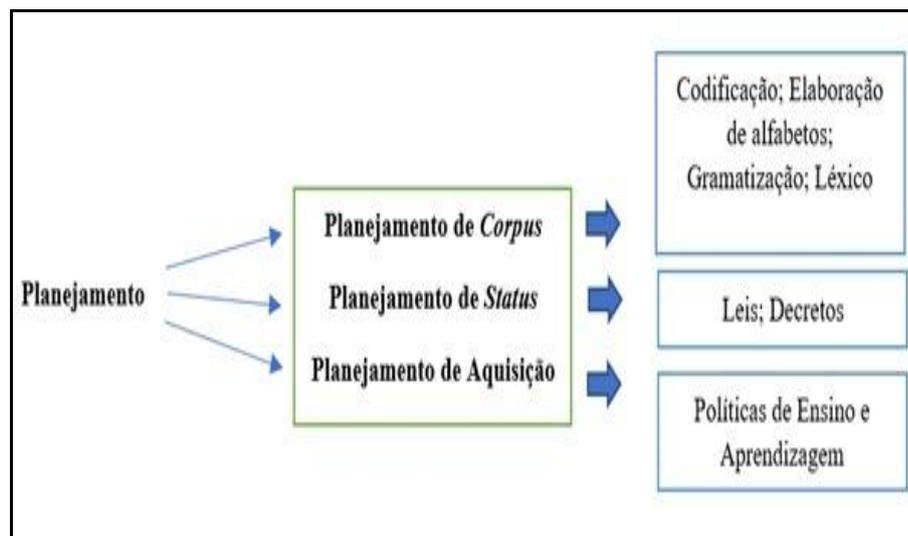
dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos vinte e três (23) Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (localizados nas áreas urbana (12 espaços), rural (03 espaços) e ribeirinha (08 espaços)) na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus²¹.

Diante disso, cada comunidade deve ter uma política linguística diferenciada e seus objetivos devem atender as peculiaridades de cada grupo. Segundo Daoust e Maurais (2005, p. 01), “cada caso de política linguística constitui quase um caso específico, dada a diversidade das situações sociolinguísticas, sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais que condicionam a elaboração das políticas linguísticas mais ou menos oficiais” (Daoust; Maurais, 2005, p. 01).

Nessa perspectiva, as políticas linguísticas auxiliam na regularização das relações sociais com as diversidades linguísticas faladas pelos diferentes povos, daí a importância de se levar em consideração os interesses e peculiaridades de cada grupo.

Outro ponto fundamental no processo de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico é o planejamento como meio estritamente relacionado à política linguística. Como bem sistematiza Cooper (1989):

Figura 17 – Sistematização sobre Planejamento Linguístico de Cooper.



Fonte: Cila Mariá, 2021. Ilustração baseada nos conceitos de Cooper, 1989, p. 29.

²¹ Apesar de ter sido sancionada em 2021, a lei ainda não foi cumprida em sua totalidade, principalmente no que tange à criação de uma escola indígena na zona urbana que servirá de polo administrativo e pedagógico matriz para os espaços com o intuito de regulamentá-los, à abertura de concurso público específico para os professores indígenas juntamente com o Plano de Cargos e Salários, entre outros. Contudo, a lei garante a existência dos 23 EELMCTI e seus funcionamentos. O Ministério Público Federal já provocou a SEMED/Manaus, bem como estipulou o prazo final para o cumprimento da lei, que tem a previsão para este ano de 2023.

A primeira definição que Cooper apresenta refere-se ao termo *language planning* (Haugen, 1959 *apud* Cooper, 1989, p. 29) e condiz com a preparação de uma ortografia, uma gramática e um dicionário normativos para a orientação de pesquisadores e falantes em uma comunidade de fala.

No ambiente institucional onde atuo, o planejamento linguístico ocorre de maneira artesanal, com os professores elaborando cadernos de pesquisa detalhados sobre sua língua materna e cultura, mediante consulta aos anciãos. Esses cadernos funcionam como recursos de consulta para os professores, e ao término do contrato de um professor, ele repassa o caderno para seu sucessor, garantindo a continuidade do trabalho.

A segunda definição de planejamento linguístico apresentada por Cooper (1989) é o do planejamento do *status* da língua, isto é, o seu reconhecimento pelas entidades políticas sobre a importância ou posição de uma língua em relação às outras.

Analisando a situação específica do Amazonas, especialmente, e em Manaus, podemos observar a promulgação de leis que impactam diretamente a questão linguística e cultural. A Lei de Cooficialização n.º 6.303/2023, em nível estadual, embora tenha sido um avanço, não abrangeu todas as línguas faladas na região e falhou em garantir a escuta prévia das comunidades indígenas. No âmbito municipal, a Lei n.º 2.781/2021 regulariza as Escolas Indígenas Municipais (EIM) e regulamenta os Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI), cuja implementação está prevista para 2024, contando com a participação das comunidades indígenas atendidas pela SEMED/Manaus, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena.

Apesar desses progressos, ainda há muito a ser feito na esfera educacional, especialmente no que diz respeito ao planejamento de aquisição linguística. Conforme destacado por Maher (2007), o bilinguismo dos falantes é frequentemente encarado não como uma habilidade, mas como um desafio, já que muitas instituições educacionais buscam fazer com que os alunos abandonem suas línguas maternas em favor do monolinguismo na língua dominante, como o português.

Essa abordagem reflete a perspectiva do Modelo Assimilacionista de Submersão, que, segundo Maher (2007), foi adotado por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro ao longo dos anos em relação aos povos indígenas. Como assessora pedagógica e linguista, meu trabalho é dissociar essa abordagem, focando na promoção da retomada, manutenção e fortalecimento das línguas e culturas indígenas em Manaus. Dessa maneira,

dentro da esfera educacional há, ainda, muito o que ser feito com relação ao planejamento de aquisição, pois o que temos ainda é, em minhas palavras, um “arranjo” planejado.

Com relação à terceira definição apontada por Cooper (1989), que é o foco na aquisição da linguagem, sobre isso o autor destaca que:

quando o planejamento é direcionado para aumentar os usos da língua, ele recai na rubrica do planejamento do status. Mas quando ele é direcionado para aumentar o número de usuários – falantes, escritores, ouvintes e leitores – então há uma categoria analítica separada [a da aquisição] como foco do planejamento linguístico (Cooper, 1989, p. 33).

Quando se trata de planejamento linguístico, é fundamental compreender as diferentes abordagens e objetivos subjacentes. Um aspecto crucial desse planejamento é a distinção entre: o planejamento do status e o planejamento da aquisição.

Quando o foco recai no aumento dos usos da língua em determinado contexto, estamos falando do planejamento do status. Nesse caso, o objetivo principal é fortalecer a presença e a relevância da língua em diversas esferas da sociedade, seja na educação, nos meios de comunicação, na administração pública ou em outras áreas. O planejamento do status busca elevar o prestígio e a visibilidade da língua, incentivando seu uso cotidiano e promovendo sua valorização cultural. Por outro lado, quando o objetivo central do planejamento é aumentar o número de usuários da língua, seja através do aumento de falantes, escritores, ouvintes ou leitores, estamos lidando com uma categoria analítica separada, conhecida como planejamento da aquisição linguística. Nesse contexto, o foco está na implementação de estratégias que facilitem o aprendizado e o uso efetivo da língua por parte de indivíduos que desejam adquiri-la como segunda língua ou como língua adicional.

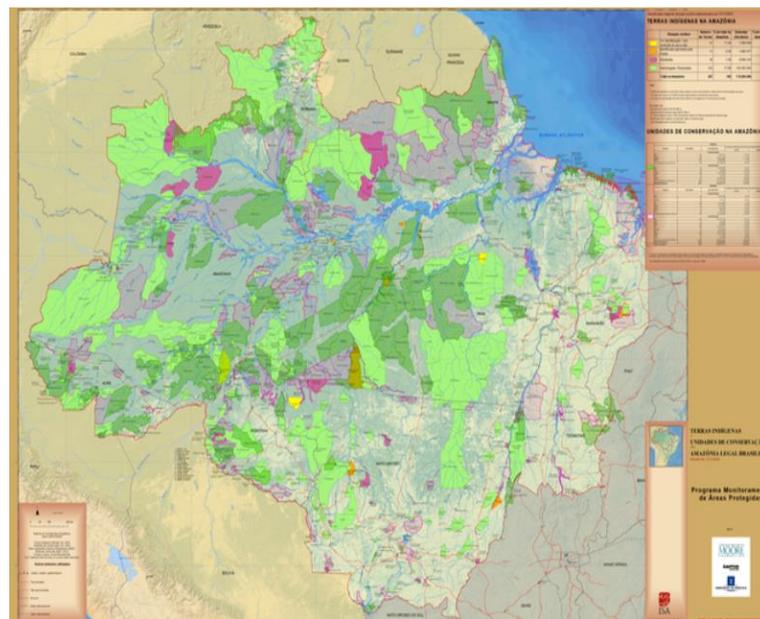
É importante reconhecer que essas duas abordagens não são mutuamente exclusivas e frequentemente se complementam. Um planejamento linguístico abrangente e eficaz geralmente incorpora elementos de ambas as rubricas, visando não apenas fortalecer o status da língua, mas também aumentar sua base de usuários e promover sua sustentabilidade a longo prazo. Ao entender e integrar essas perspectivas, os esforços de planejamento linguístico podem contribuir significativamente para a preservação e o florescimento das línguas em diversas comunidades e contextos linguísticos.

Nessa terceira definição está o caso da revitalização de línguas ameaçadas de extinção, objeto de estudo deste trabalho, e cujo foco na educação está diretamente relacionado com a retomada, manutenção e fortalecimento linguístico da língua e cultura Kokama em sua comunidade e “na importância de que essa seja a língua de instrução ao longo de todo o processo

de escolarização” (Maher, 2007, p. 04). Sendo assim, abordaremos essas questões relacionadas à revitalização no tópico 3.3.

A título de informação, o Departamento de Índios Isolados da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que monitora as informações sobre a existência de povos indígenas ainda sem contato aberto com segmentos da nossa sociedade, admite que são perto de 20 os grupos de pessoas nessa situação, como podemos verificar no mapa de terras indígenas elaborado pelo ISA (Instituto Socioambiental), em 2022:

Figura 18: Terras Indígenas e Unidades de Conservação na Amazônia Legal Brasileira - dezembro 2022



Fonte: <https://acervo.socioambiental.org/> acesso em: 19/08/2023.

A classificação científica das línguas é de natureza genética, incluem-se em uma mesma classe línguas para as quais há evidências de serem provenientes de uma mesma língua ancestral, analogamente à situação das línguas românicas ou latinas, que provêm do latim falado na Europa ocidental há cerca de 2000 anos (Rodrigues, 2005).

Segundo Rodrigues (2005), um conjunto de línguas que compartilham assim a mesma origem é o que tecnicamente chamamos de família linguística. Para este autor,

as línguas indígenas brasileiras vêm sendo classificadas em famílias genéticas. Atualmente, são distinguidas 43 famílias, algumas das quais consistem em uma só língua e caracterizam o que também se chama de língua isolada (Rodrigues, 2005).

O termo – línguas isoladas – decorre de acidentes históricos e, no caso das línguas do Brasil, mais provavelmente do processo colonizador, que exterminou os povos que falavam outras línguas de uma mesma família (Rodrigues, 2005, p.35).

Primeiramente, é importante reconhecer que o termo "línguas isoladas" é, de fato, uma tentativa de classificação linguística, que visa agrupar línguas que não podem ser claramente relacionadas com outras na mesma família linguística. No entanto, a alegação de que isso decorre, principalmente, de "acidentes históricos" ou do processo colonizador é simplista.

A diversidade linguística encontrada no Brasil e em outras partes do mundo é o resultado de um longo processo de evolução linguística que pode se estender por milhares de anos. As línguas indígenas que são consideradas isoladas podem ter evoluído ao longo de séculos, adaptando-se às necessidades e contextos culturais específicos de suas comunidades. Rotular essa diversidade como um mero acidente histórico desconsidera a riqueza e a complexidade dessas línguas. Dessa forma, a alegação de que o processo colonizador "exterminou os povos que falavam outras línguas de uma mesma família" também requer uma análise mais cuidadosa. Embora seja verdade que a colonização europeia resultou na devastação de muitas comunidades indígenas, não é correto afirmar que isso levou à extinção de todas as línguas relacionadas em uma mesma família. Muitas línguas sobreviveram, mesmo que em contextos minoritários.

Além disso, a ideia de que a diversidade linguística é resultado apenas de acidentes históricos desconsidera a complexidade das relações culturais e linguísticas entre grupos indígenas. Muitas línguas indígenas compartilham influências e interações linguísticas ao longo de sua história, o que pode complicar ainda mais as tentativas de classificação.

Em resumo, enquanto o termo "línguas isoladas" é útil para descrever línguas que não têm parentesco linguístico conhecido, é importante abordá-lo com uma compreensão mais profunda da diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas. Rotular essa diversidade como simples resultado de acidentes históricos não faz justiça à complexidade dessas línguas e de suas histórias.

Para Rodrigues (2005), de algumas famílias, embora haja documentação dos séculos passados que permite determiná-las, ao menos aproximadamente, já morreram todas as línguas e, portanto, a própria família está morta. Isso levanta questões importantes sobre a perda irreparável da diversidade linguística e cultural. No entanto, essa afirmação também merece uma análise crítica, pois suscita debates em torno da definição de morte linguística e do papel das línguas extintas.

É inegável que muitas línguas indígenas e outras línguas minoritárias em todo o mundo enfrentam ameaças significativas de extinção devido a fatores como assimilação cultural, pressão linguística dominante e mudanças demográficas. Quando uma língua de uma família linguística morre, é uma perda irreparável, pois leva consigo um patrimônio linguístico e cultural único. No entanto, a questão da "morte linguística" não é tão simples quanto parece. O que significa exatamente dizer que uma língua está "morta"? Em muitos casos, mesmo quando uma língua de uma família linguística é considerada extinta, podem persistir registros escritos, documentação fonográfica e conhecimento histórico que permitem o estudo e a revitalização linguística. Outra questão é que o conceito de língua morta não deve ser confundido com a morte da cultura que a rodeava. As línguas podem desaparecer, mas muitas vezes as comunidades que as falavam ainda estão vivas e preservam aspectos importantes de sua cultura e identidade.

É importante considerar que, em alguns casos, esforços de revitalização linguística estão sendo feitos para ressuscitar línguas que foram consideradas extintas. Esses esforços podem incluir o ensino da língua em escolas, a produção de materiais educacionais e a promoção do uso da língua na comunidade. Portanto, mesmo quando uma língua é dada como "morta", pode haver esperança de reviver partes dela. Em resumo, a afirmação de Aryon Rodrigues sobre a morte de famílias linguísticas e línguas merece ser vista como um alerta importante sobre a perda de diversidade linguística e cultural. No entanto, também é importante reconhecer a complexidade da questão da morte linguística e a resiliência das comunidades que buscam preservar e revitalizar suas línguas e culturas, mesmo em face de desafios significativos.

Outro tópico importante é o fato de que entre algumas famílias têm sido reconhecidas propriedades comuns de natureza tal que só podem ser explicadas por uma origem comum mais remota do que as que justificaram a constituição de cada família. Nesse caso, postula-se uma classe genética mais abrangente e de maior profundidade temporal, o tronco linguístico (Rodrigues, 2005).

O reconhecimento de propriedades comuns entre algumas famílias linguísticas, que sugerem uma origem comum mais remota, é um elemento crucial no estudo da linguística histórica. Esse conceito de tronco linguístico nos ajuda a entender como línguas diferentes podem ter evoluído a partir de um ancestral comum ao longo de milhares de anos.

Essa ideia de tronco linguístico é semelhante ao conceito de ancestralidade compartilhada na biologia evolutiva, onde diferentes espécies podem ter um ancestral comum.

Da mesma forma, as línguas podem compartilhar características que remontam a uma língua ancestral, o que nos permite traçar suas conexões históricas.

Essa abordagem é fundamental para o estudo da diversidade linguística e fornece *insights* valiosos sobre a história das línguas e das culturas que as falam. Além disso, a identificação de troncos linguísticos pode ter implicações significativas na preservação e revitalização de línguas ameaçadas, uma vez que pode ajudar a compreender melhor as relações entre línguas e a reconstruir elementos linguísticos perdidos ao longo do tempo. Por isso, a investigação de troncos linguísticos é uma ferramenta essencial para os linguistas que desejam desvendar a complexa teia de conexões entre as línguas do mundo e compreender como a diversidade linguística evoluiu ao longo da história humana.

No Brasil, reconhece-se um tronco bem estabelecido, o Tupi, que compreende dez famílias, e outro de caráter bastante hipotético, o Macro-Jê, abrangendo doze famílias. De acordo com Rodrigues (2005, p.36):

A redução de 1200 línguas para 180, nos últimos 500 anos foi efeito de um processo colonizador extremamente violento e contenciado, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido nem ainda com a independência política do país, no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século, nem ainda com a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988.

Tal redução é um testemunho alarmante dos impactos devastadores do processo colonizador e do legado persistente desse processo na atualidade. Esse declínio linguístico é um reflexo direto da violência cultural e física imposta às comunidades indígenas durante a colonização, quando muitos povos foram dizimados, suas línguas suprimidas e suas culturas desvalorizadas.

É fundamental reconhecer que essa violência e desrespeito às línguas e culturas indígenas não cessaram com a independência política ou a transição para a república. A persistência dessa situação evidencia a necessidade urgente de ações afirmativas e políticas de preservação e revitalização linguística, bem como uma revisão crítica das políticas educacionais e culturais do país.

A Constituição de 1988, muitas vezes chamada de "Constituição Cidadã," trouxe importantes avanços no reconhecimento dos direitos indígenas, incluindo o direito à preservação de suas línguas e culturas. No entanto, a implementação efetiva desses direitos tem sido desafiada por obstáculos políticos, econômicos e sociais persistentes.

A preservação das línguas indígenas é crucial não apenas para a diversidade cultural do Brasil, mas também para a própria identidade das comunidades indígenas e para o

conhecimento humano como um todo. As línguas indígenas frequentemente carregam saberes tradicionais e visões de mundo únicas, que são inestimáveis para a compreensão da história e do meio ambiente. Portanto, é imperativo que o Brasil e outros países com contextos similares reconheçam a urgência de proteger e revitalizar as línguas indígenas, promovendo uma coexistência respeitosa e igualitária entre todas as comunidades linguísticas do país.

Na visão de Rodrigues (2005, p.36), “graças a Constituição Federal está havendo diversos desenvolvimentos importantes para muitas dessas minorias em vários planos”, inclusive no acesso a projetos de educação e cultura levando em consideração suas línguas nativas.

A Constituição Federal tem desempenhado um papel crucial na promoção dos direitos das minorias no Brasil, e isso inclui o reconhecimento e a proteção das línguas nativas das comunidades indígenas e outras populações tradicionais. O acesso a projetos de educação e cultura que levam em consideração essas línguas é fundamental para a preservação das identidades culturais e o fortalecimento dessas comunidades. Além disso, essa abordagem contribui significativamente para a diversidade cultural do país, enriquecendo o panorama cultural e linguístico do Brasil.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva dessas políticas é um desafio contínuo. O Brasil é um país vasto e diverso, com uma grande variedade de línguas indígenas e comunidades espalhadas por todo o território. Garantir que essas políticas alcancem todas as comunidades, especialmente aquelas em áreas remotas e de difícil acesso, requer um comprometimento constante por parte do governo, assim como, parcerias efetivas com as próprias comunidades e organizações da sociedade civil. É um trabalho contínuo e necessário para garantir que as línguas nativas e as culturas que as sustentam continuem a prosperar no Brasil.

Em sentido oposto, persistem consideráveis níveis de antagonismo e agressão, impulsionados não apenas por interesses de cunho econômico, mas também pela falta de conhecimento acerca da riqueza cultural do país, da relevância dessa diversidade para a nação e para a humanidade, e dos direitos fundamentais das comunidades minoritárias.

Conforme Rodrigues (2005, p.36) “no plano mundial, tem-se considerado que hoje qualquer língua falada por menos de 100 mil pessoas tem sua sobrevivência ameaçada”. No Brasil, todas as línguas indígenas faladas têm menos de 40 mil falantes, sendo que a mais forte, a Tikuna, falada no alto Solimões, apenas ultrapassa a marca de 30 mil falantes.

Em contrapartida, é importante observar que esses números podem ter variações ao longo do tempo devido a fatores como migração, assimilação cultural e mudanças demográficas. Em 2021, por exemplo, o número de falantes da língua Tikuna no Brasil era estimado em cerca de 29.500 pessoas, de acordo com dados do Instituto Socioambiental (ISA).

Sendo assim, de acordo com Rodrigues (2005, p. 36):

Nas línguas minoritárias, com populações que não vão além de mil pessoas, o aspecto é mais grave. Essa situação de três quartos (76%) das nossas línguas indígenas significa que é tarefa de alta prioridade e urgência a pesquisa científica que visa à documentação, análise, classificação e interpretação teórica dessas línguas, que em sua grande maioria só existem aqui.

A situação crítica das línguas indígenas minoritárias é um reflexo da ameaça que essas línguas enfrentam e, conseqüentemente, a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para sua preservação e revitalização. E, igualmente prioritária é a promoção de ações que visem a assegurar aos povos indígenas as condições necessárias para continuar transmitindo suas línguas às novas gerações (Rodrigues, 2005, p.36).

O governo brasileiro necessita de planejamento linguístico com ações efetivas para salvaguardar as línguas indígenas. Isso inclui a alocação de recursos significativos para a pesquisa científica que documenta e analisa essas línguas, bem como para o desenvolvimento de estratégias de ensino e promoção linguística. A revitalização das línguas indígenas não apenas preserva a riqueza cultural do país, mas também promove a inclusão social das comunidades indígenas e fortalece sua identidade cultural. Além disso, é fundamental envolver as próprias comunidades indígenas no processo de preservação e revitalização de suas línguas. Isso significa garantir que as políticas públicas sejam desenvolvidas em consulta e colaboração com os líderes e falantes dessas línguas, respeitando suas perspectivas e conhecimentos tradicionais.

Portanto, uma política pública eficaz deve ser abrangente e multifacetada, focando na pesquisa linguística, na educação bilíngue e na promoção ativa das línguas indígenas em todos os níveis da sociedade. Somente através dessas medidas podemos garantir que essas línguas valiosas e únicas continuem a ser parte integrante do patrimônio cultural do Brasil.

3.1.1 Documentação e descrição de línguas indígenas: algumas considerações

A documentação e a descrição de línguas indígenas desempenham um papel fundamental na preservação e na valorização desses importantes elementos do patrimônio

cultural da humanidade. As línguas indígenas são portadoras de conhecimentos ancestrais, perspectivas únicas sobre o mundo e expressões culturais que enriquecem a diversidade linguística global. Portanto, é essencial documentar e descrever essas línguas, a fim de salvaguardá-las e promover sua visibilidade e reconhecimento.

A documentação de línguas indígenas envolve o registro sistemático de sua estrutura, vocabulário, gramática e outros aspectos linguísticos. Isso pode ser feito por meio de diversas técnicas, como gravações de áudio e vídeo, transcrição de textos orais, compilação de dicionários e gramáticas, entre outros recursos. A documentação adequada permite a preservação do conhecimento linguístico para as gerações futuras e oferece *insights* valiosos sobre a estrutura e a diversidade das línguas indígenas.

Além da documentação, a descrição linguística também desempenha um papel importante na compreensão e na análise das línguas indígenas. A descrição linguística envolve o estudo sistemático da estrutura, dos padrões gramaticais, dos fonemas, das regras de pronúncia e das características específicas de cada língua. Isso não apenas auxilia na classificação das línguas indígenas dentro de famílias linguísticas mais amplas, mas também contribui para a compreensão de suas peculiaridades e particularidades.

Para os autores, Glauber da Silva e Gélsama dos Santos, a documentação linguística, sobretudo, em contextos de marginalização [...] pode servir de base para o subsídio de ações de pesquisa que sirvam para fomentar planos educacionais específicos e diferenciados, além de promover ações de revitalização (Estudos Linguísticos na Amazônia, 2019, p. 75).

A documentação e descrição de línguas indígenas têm várias finalidades e benefícios. Em primeiro lugar, permitem que as comunidades indígenas tenham acesso a materiais que registram sua língua e cultura, fortalecendo sua identidade e autoestima.

Além disso, fornecem recursos linguísticos para a educação bilíngue e intercultural, permitindo que as línguas indígenas sejam ensinadas e aprendidas de forma adequada e valorizada. Por isso,

planos educacionais baseados em estudos que contem com farto material sobre os temas supracitados podem produzir de maneira eficiente cartilhas de alfabetização tradicionais, gramáticas pedagógicas, dicionários multilíngues e enciclopédicos, além de livros com narrativas tradicionais (Estudos Linguísticos na Amazônia, 2019, p. 75).

A documentação e descrição também são essenciais para a revitalização das línguas indígenas. Ao ter um registro detalhado de uma língua em perigo, é possível desenvolver programas de revitalização linguística, elaborar materiais didáticos e promover seu uso em

contextos variados, como nas artes, na literatura e nos meios de comunicação. Isso contribui para a manutenção e fortalecimento das línguas indígenas, evitando seu desaparecimento.

No entanto, é importante ressaltar que a documentação e descrição de línguas indígenas devem ser realizadas de maneira ética e colaborativa, com a participação ativa das comunidades indígenas. O respeito aos direitos e às decisões das comunidades é fundamental, garantindo que elas tenham controle sobre o processo de documentação e que sejam beneficiadas com os resultados.

Em suma, a documentação e descrição de línguas indígenas são atividades essenciais para a preservação, promoção e revitalização desses tesouros linguísticos e culturais. Ao registrar e estudar as línguas indígenas, estamos reconhecendo sua importância como expressões vivas da diversidade humana e assegurando que elas não sejam esquecidas ou silenciadas. Através da documentação, podemos preservar o conhecimento ancestral contido nas línguas indígenas, incluindo saberes tradicionais, narrativas históricas, práticas culturais e conexões profundas com a terra e o meio ambiente. Esses registros se tornam fontes valiosas para pesquisadores, estudiosos e membros das próprias comunidades, permitindo a continuidade de tradições e o resgate de aspectos fundamentais da identidade indígena, sem contar que a descrição das línguas indígenas contribui para a compreensão e o estudo da diversidade linguística em geral. Através da análise de sua estrutura, gramática e fonologia, podemos identificar padrões únicos e contribuir para teorias linguísticas mais abrangentes. Isso, por sua vez, enriquece a compreensão da complexidade e da variedade das línguas humanas, desafiando visões monoculturais e eurocêntricas da linguagem.

No entanto, é importante ressaltar que a documentação e descrição de línguas indígenas devem ser conduzidas com o devido respeito, colaboração e consentimento das comunidades envolvidas. Os direitos intelectuais e culturais das comunidades indígenas devem ser protegidos e suas vozes devem ser ouvidas em todo o processo. A parceria e o diálogo entre pesquisadores e membros das comunidades são fundamentais para garantir que a documentação seja feita de forma ética, sensível e culturalmente apropriada.

Ao investir na documentação e descrição de línguas indígenas, estamos fortalecendo as comunidades e contribuindo para sua autonomia cultural e linguística. Estamos reconhecendo e valorizando a diversidade linguística como um bem coletivo e um componente essencial da riqueza cultural do nosso planeta. Essas ações nos levam a um mundo mais inclusivo, onde todas as vozes são ouvidas e todas as línguas são respeitadas e celebradas.

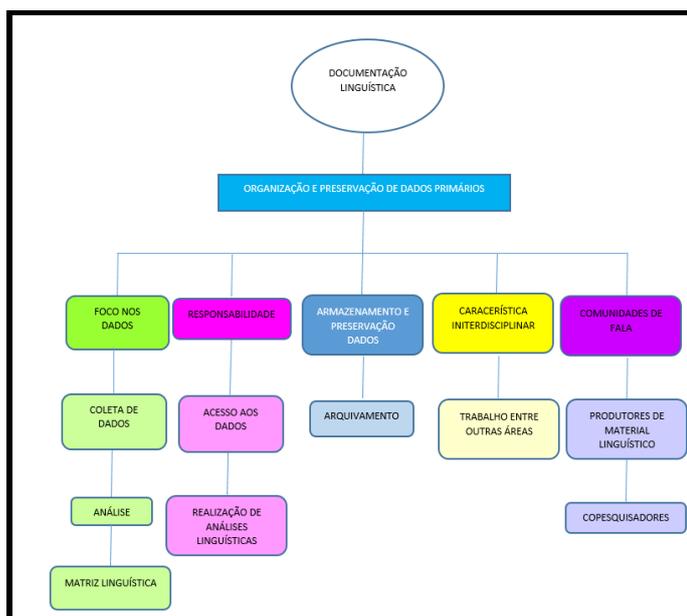
Para que o processo de revitalização linguística possa ser viável, faz-se necessário que duas ações importantes sejam tomadas, a saber: a documentação e a descrição da língua. De acordo com Woodbury (2011, p. 159), a documentação linguística objetiva: “a criação, anotação, preservação e divulgação de registros transparentes de uma língua” sendo um processo que deve ser acelerado, ampliado, popularizado e transformado.

Atualmente, cada vez mais comunidades indígenas procuram documentar suas línguas originárias se utilizando de diferentes práticas, como: rituais, músicas tradicionais, narrativas orais ancestrais, atividades pedagógicas etc. Esses documentos constituem registros de gravações em vídeos e áudios que são transcritos e organizados de forma que possam ser acessíveis. De acordo com Austin (2010), a documentação linguística desenvolveu-se cada vez mais nos últimos anos por conta da necessidade de se obter um registro duradouro das diferentes línguas ameaçadas no mundo. Além disso, auxilia os próprios falantes nos objetivos de retomada, manutenção e fortalecimento de sua língua.

Para Woodbury (2011), os propósitos da documentação podem ter várias finalidades. Sendo assim, a documentação não é apenas destinada à revitalização de línguas, mas também à reconstrução histórica, social e ideológica direcionada à manutenção das identidades culturais. Portanto, deve atender os interesses das comunidades a quem ela se destina.

Dessa forma, Himmelmann (2006, p. 15) identifica cinco etapas importantes na documentação linguística para a organização e preservação dos dados primários:

Figura 19: As cinco etapas importantes na documentação linguística para a organização e preservação dos dados primários.



Fonte: Cila Mariá, 2021²². Ilustração baseada nos conceitos de Himmelmann, 2006.

De modo explicativo, a figura acima, descreve as cinco etapas na documentação linguística para a organização e preservação dos dados primários, onde são destacados:

1º. O foco nos dados primários visando a preocupação com a coleta e análise de uma matriz de dados linguísticos;

2º. A responsabilidade com a coleta tendo como prioridade o acesso aos dados primários e a realização de análises linguísticas;

3º. A preocupação com o armazenamento e com a preservação dos dados primários consistindo no arquivamento de materiais linguísticos disponíveis para as futuras gerações;

4º. O trabalho interdisciplinar objetivando a documentação linguística e não se restringindo apenas à Linguística, mas sim, englobando outras áreas de pesquisa, como: a Antropologia, a Geografia, a História etc.; e, por fim,

5º. A cooperação e o envolvimento direto com a comunidade de fala, como um trabalho ativo e colaborativo com os próprios produtores dos materiais linguísticos, tornando-os pesquisadores. Assim, a partir dos registros e anotações, as documentações tornam-se disponíveis e os resultados das pesquisas são depositados em arquivos de mídias em gravações de áudio e vídeo possibilitando com isso uma qualidade significativa de material pesquisado

²² Tellus, Campo Grande, MS, ano 22, n. 49, p. 109-132, set./dez. 2022. Panorama da língua Kambeba/Omáguá em Manaus/Amazonas: possibilidades de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural.

em campo. Atualmente, no caso da educação escolar indígena, os professores indígenas se utilizam do celular como ferramenta acessível para o registro e documentação das atividades em língua e cultura indígena o que facilita muito o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas indígenas.

Com relação à descrição de línguas indígenas é importante diferenciarmos esta da documentação linguística. Apesar de serem técnicas utilizadas para a coleta de dados, enquanto a documentação visa a coleta, transcrição e tradução de dados primários, a descrição se objetiva para pesquisadores que direcionam o trabalho para gramáticas, dicionários e comparações entre línguas (Himmelman, 2006). Desta forma, a descrição de línguas visa a produção de gramáticas, dicionários, textos e o seu público, em sua maioria, são linguistas ou pesquisadores afins. De acordo com Austin (2010), a descrição abarca uma compreensão mais abstrata de uma língua, como por exemplo, seus sistemas de elementos, regras e construções: fonológicas, semânticas e morfossintáticas.

Podemos concluir que, enquanto a documentação preocupa-se com o registro dos aspectos linguísticos abrangendo a diversidade das línguas em diferentes contextos, a descrição possui interesse maior na análise dos dados e sua finalidade, além da descrição, é apresentar um dicionário ou uma gramática, por exemplo.

3.2 Políticas Linguísticas e Políticas Públicas: breves conceitos

As políticas linguísticas e as políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção e proteção das línguas, na preservação da diversidade linguística e no fortalecimento da identidade cultural. Essas políticas têm como objetivo garantir o reconhecimento e o uso equitativo das línguas em diferentes contextos sociais, educacionais e institucionais.

Uma política linguística é um conjunto de medidas e diretrizes que orientam o uso, a promoção e a preservação das línguas em uma determinada comunidade ou país. Essas políticas visam promover a diversidade linguística, valorizar as línguas minoritárias e proteger os direitos linguísticos das comunidades. Para Gilvan Muller, em “As políticas linguísticas” (IPOL, 2007, p. 08):

O panorama das reivindicações dos movimentos sociais, a diversificação de suas pautas, o crescimento das questões étnicas, regionais, de fronteira, culturais, tornaram muito mais visível que o Brasil é um país composto por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes que, a seu modo, têm se equipado para participar da vida política do país.

Primeiramente, a diversificação das pautas e o surgimento de movimentos étnicos e culturais destacam a riqueza da diversidade brasileira. No entanto, também revelam a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e sensível às diferentes realidades culturais e étnicas do país. A política pública deve ser capaz de reconhecer e respeitar essas diversidades, garantindo que todas as comunidades tenham voz e representatividade. Por outro lado, a fragmentação das demandas pode dificultar a construção de consensos e a formulação de políticas públicas eficazes. É importante que, mesmo diante dessa diversidade, haja espaço para o diálogo e a colaboração entre os diferentes grupos e movimentos sociais. Isso pode ser um desafio, mas é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, Muller (2007) destaca a importância de as comunidades linguísticas se equiparem para participar da vida política do país. Isso envolve não apenas o reconhecimento e a preservação de línguas e culturas, mas também a capacitação e o empoderamento dessas comunidades para que possam influenciar as decisões políticas que afetam suas vidas. Compreendemos, com isso, que a diversificação das pautas e a existência de diversas comunidades linguísticas no Brasil são reflexos da riqueza de sua diversidade, mas também apresentam desafios que exigem uma abordagem sensível, inclusiva e colaborativa por parte das políticas públicas e da sociedade como um todo. É um chamado para a construção de um país onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

As políticas linguísticas estão relacionadas a toda tomada de decisão realizada por agentes sociais com o intuito de orientar o uso de uma ou mais línguas em coexistência. Segundo Calvet (2007), política linguística agrupa o conjunto de escolhas conscientes que são realizadas por um grupo de indivíduos no âmbito das relações entre língua e vida social. Dessa forma, entendemos por política linguística, “toda forma de decisão tomada por um Estado, por um governo, por um agente social reconhecido ou revestido de autoridade”, com o objetivo “de orientar a utilização de uma ou de várias línguas sobre um dado território (real ou virtual) ou regulamentar o seu uso” (Rousseau, 2005, p. 58).

Essa definição destaca a natureza intrinsecamente política das escolhas relacionadas à língua, o que é crucial para compreender a dinâmica das línguas em contextos nacionais e internacionais. No entanto, essa definição também suscita várias questões críticas e considerações importantes.

Primeiro, a política linguística é inerentemente um campo de poder, refletindo e moldando relações de poder em uma sociedade. Quando um Estado ou governo decide promover ou restringir o uso de uma língua, isso pode afetar profundamente as comunidades

de falantes dessa língua, muitas vezes marginalizando grupos minoritários. Isso levanta preocupações éticas sobre a justiça linguística e os direitos humanos, especialmente em países com uma grande diversidade linguística, como o caso do Brasil, por exemplo.

Além disso, a política linguística pode ser usada como uma ferramenta de dominação cultural e política. Quando uma língua é imposta ou incentivada em detrimento de outras, isso pode ser visto como uma tentativa de assimilar ou suprimir culturas e identidades linguísticas distintas. Isso pode levar à perda de patrimônio cultural e à homogeneização cultural, o que é uma preocupação crítica para a diversidade cultural global.

A definição de política linguística de Rousseau (2005) também ressalta a autoridade dos agentes sociais reconhecidos na tomada de decisões sobre línguas. Isso levanta questões sobre representatividade e participação democrática nas decisões linguísticas. Muitas vezes, as políticas linguísticas são formuladas por elites ou governos sem a consulta efetiva das comunidades linguísticas afetadas. Portanto, a democracia e a inclusão devem ser consideradas na elaboração de políticas linguísticas justas e equitativas.

Em síntese, Rousseau (2005) proporciona uma definição abrangente e precisa de política linguística, destacando seu caráter político e autoritário. No entanto, também ressalta desafios críticos relacionados à justiça linguística, direitos humanos, dominação cultural e participação democrática que merecem atenção e reflexão contínuas no campo da política linguística.

Estritamente relacionada à Política Linguística está o conceito de Planejamento Linguístico, segundo Calvet (2007) “um binômio indissociável”. Para o autor o primeiro conceito está relacionado à determinação das grandes decisões referente às relações entre língua e sociedade, e o segundo, à sua implementação.

Rousseau (2005) explica que a planificação está no “plano das estratégias” para alcançar “os objetivos gerais” de uma política linguística predefinida, podendo tanto ser de competência do Estado quanto de outras organizações. Sendo assim, as políticas linguísticas que alcançam êxito, no geral, são aquelas que conseguem unir a demanda da sociedade e a demanda política, pois, “uma política linguística não sustentada pela vontade social está destinada ao fracasso” (Rousseau, 2005, p. 65). Mesmo porque quem decide se a política linguística irá se sustentar são os próprios falantes que, possuindo o poder da decisão, podem aceitá-la ou rejeitá-la.

Dentre os principais conceitos relacionados às políticas linguísticas, destacam-se:

→ Bilinguismo e Multilinguismo: Refere-se à capacidade de falar e compreender mais de uma língua. As políticas linguísticas podem promover o bilinguismo ou multilinguismo como

um valor cultural e educacional, reconhecendo a importância de se comunicar em diferentes línguas.

→ Língua Oficial: É a língua ou línguas reconhecidas pelo governo como a (s) língua (s) oficial (is) de um país ou região. A política linguística pode abordar a questão da língua oficial, garantindo a igualdade de status e direitos às línguas utilizadas pela população.

→ Línguas Minoritárias: São línguas faladas por um grupo menor em comparação com a língua majoritária de uma sociedade. As políticas linguísticas podem se concentrar na promoção e proteção das línguas minoritárias, incentivando seu uso e preservação.

→ Educação Linguística: Refere-se às políticas voltadas para a inclusão das línguas no sistema educacional. Isso pode envolver o ensino de línguas minoritárias nas escolas, o desenvolvimento de materiais didáticos e programas de formação de professores.

→ Direitos Linguísticos: São os direitos individuais e coletivos relacionados ao uso e à proteção das línguas. As políticas linguísticas podem garantir o respeito aos direitos linguísticos, incluindo o direito à educação na língua materna, o direito de uso administrativo da língua, entre outros.

→ Revitalização Linguística: É o conjunto de ações voltadas para a recuperação e o fortalecimento de línguas ameaçadas ou em declínio. Essas políticas visam reverter a perda da língua, promovendo seu uso e transmissão intergeracional.

As políticas linguísticas podem ser implementadas em diferentes níveis, desde o local até o internacional, envolvendo governos, instituições educacionais, organizações não governamentais e comunidades linguísticas. É importante que essas políticas sejam desenvolvidas de forma participativa, envolvendo as próprias comunidades linguísticas nas decisões e ações relacionadas às suas línguas.

As políticas linguísticas e as políticas públicas desempenham um papel crucial na proteção e promoção das línguas como um elemento vital da diversidade cultural e no fortalecimento da identidade linguística das comunidades. Elas reconhecem que a diversidade linguística é um patrimônio cultural valioso que merece ser preservado e valorizado.

Ao promover o multilinguismo e o bilinguismo, as políticas linguísticas e públicas garantem que todas as línguas tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e uso. Elas buscam superar a hegemonia linguística e promover o respeito e a valorização das línguas minoritárias e indígenas, reconhecendo-as como expressões únicas de conhecimento, tradição e identidade.

Ademais, as políticas linguísticas e públicas desempenham um papel importante na educação linguística, assegurando que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade em sua língua materna. Isso fortalece a autoestima, o engajamento e o sucesso acadêmico dos indivíduos, além de preservar a diversidade linguística desde a infância.

Outro aspecto essencial das políticas linguísticas e públicas é a garantia dos direitos linguísticos das comunidades. Isso envolve a proteção legal do uso das línguas em contextos administrativos, judiciais, mídia e serviços públicos, garantindo que as pessoas possam se expressar e se comunicar em sua língua de escolha.

Convém aqui uma ressalva sobre a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Documento crucial que enfoca a proteção e a promoção dos direitos linguísticos em todo o mundo. Adotada em 1996, esta declaração reconhece que as línguas desempenham um papel fundamental na identidade cultural e na expressão individual.

Como principais pontos destacados nesta declaração estão incluídos:

→ O Direito à Educação na Língua Materna: na qual afirma o direito de todas as pessoas a receberem educação em sua língua materna, reconhecendo a importância da preservação das línguas minoritárias e indígenas nas instituições educacionais;

→ O Direito à Comunicação e Justiça na Língua Materna: na qual enfatiza que as pessoas têm o direito de se comunicar e buscar justiça em sua língua materna, garantindo assim a igualdade perante a lei; e, por fim,

→ A Promoção da Diversidade Linguística: onde destaca a importância de preservar a diversidade linguística global como um patrimônio compartilhado da humanidade.

Apesar de representar um avanço significativo na proteção dos direitos linguísticos, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos ainda enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de reconhecimento universal, conflitos com políticas assimilacionistas, recursos limitados e resistência cultural e institucional em alguns contextos. No entanto, continua sendo um instrumento fundamental na promoção da diversidade cultural e na garantia de que todas as línguas e culturas sejam respeitadas e preservadas em um mundo globalizado. É preciso compreender que as políticas de revitalização linguística são fundamentais para combater a perda de línguas ameaçadas e em declínio. Elas envolvem esforços para documentar e preservar conhecimentos tradicionais, incentivar o uso da língua nas comunidades, desenvolver recursos educacionais e promover a transmissão intergeracional. Resumindo, as políticas linguísticas e as políticas públicas são instrumentos essenciais na proteção e promoção das línguas como elementos vitais da diversidade cultural. Elas reconhecem que as línguas desempenham um

papel fundamental na formação da identidade individual e coletiva, no fortalecimento das comunidades e na preservação do patrimônio cultural.

Ao investir em políticas linguísticas e públicas inclusivas, os governos e as sociedades abraçam a riqueza da diversidade linguística e cultural, promovendo a igualdade de oportunidades, o respeito mútuo e a valorização das diferentes formas de expressão humana. Somente assim podemos construir sociedades verdadeiramente inclusivas, onde todas as vozes têm espaço para serem ouvidas e todas as línguas têm o direito de florescer. Dessa maneira, a Década das Línguas Indígenas é um marco significativo para a promoção, preservação e revitalização das línguas indígenas em todo o mundo. Proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o período de 2022 a 2032, esta década tem como objetivo aumentar a conscientização sobre a importância das línguas indígenas e tomar medidas concretas para salvaguardá-las.

As línguas indígenas são parte integrante do patrimônio cultural e da identidade das comunidades indígenas ao redor do globo. No entanto, muitas dessas línguas enfrentam ameaças e estão em risco de desaparecimento devido a fatores como o colonialismo, a assimilação cultural, a discriminação linguística e a falta de políticas de preservação adequadas.

A Década das Línguas Indígenas visa inverter essa tendência preocupante. Ela reconhece o valor intrínseco das línguas indígenas para a diversidade linguística e cultural, bem como para o desenvolvimento sustentável, a coesão social e a preservação do conhecimento tradicional. Ao preservar e revitalizar as línguas indígenas, também se preservam formas únicas de expressão, sabedoria ancestral, sistemas de conhecimento e cosmovisões que enriquecem a humanidade como um todo.

Durante esta década, espera-se que governos, organizações indígenas, sociedade civil e outros atores relevantes unam esforços para promover a diversidade linguística e apoiar as comunidades indígenas em seus esforços para revitalizar suas línguas. Isso pode ser feito por meio de políticas linguísticas inclusivas, programas educacionais bilíngues e interculturais, ações de documentação e preservação, apoio a iniciativas comunitárias e fortalecimento da capacidade das comunidades indígenas para manter e transmitir suas línguas às gerações futuras.

A “Década das Línguas Indígenas” também tem como objetivo combater a discriminação linguística e promover o respeito e a valorização das línguas indígenas em todas as esferas da sociedade. Isso inclui garantir o uso das línguas indígenas em instituições governamentais, na mídia, na educação, nos espaços públicos e em outros contextos relevantes.

Reconhecer e valorizar as línguas indígenas é um passo essencial para a construção de sociedades mais inclusivas, equitativas e plurais.

À medida que a “Década das Línguas Indígenas” avança, é essencial que os esforços sejam sustentados e que haja um compromisso contínuo com a promoção e preservação das línguas indígenas além desse período de dez anos. Somente por meio de ações coordenadas, respeito às vozes indígenas e conscientização global, poderemos garantir a sobrevivência e a vitalidade das línguas indígenas, contribuindo para a riqueza da diversidade cultural e linguística no mundo inteiro. É fundamental reconhecer que as línguas indígenas são portadoras de conhecimentos milenares, histórias ancestrais e uma visão de mundo única, que enriquece não apenas as comunidades indígenas, mas toda a humanidade.

A promoção das línguas indígenas vai além de simplesmente preservar palavras e estruturas linguísticas; é um compromisso com a preservação de identidades culturais, valores, tradições e modos de vida. É um ato de justiça e reconhecimento do direito dos povos indígenas de expressarem-se plenamente em suas próprias línguas, fortalecendo assim sua autoestima e contribuindo para o resgate e fortalecimento de suas culturas.

Nesse sentido, é imperativo que as políticas linguísticas e públicas sejam desenvolvidas e implementadas de forma participativa, levando em consideração as necessidades e aspirações das comunidades indígenas. É essencial envolver líderes indígenas, especialistas linguísticos, educadores e membros das próprias comunidades na elaboração e implementação dessas políticas, a fim de garantir a sua eficácia e relevância.

Além disso, é necessário promover a conscientização global sobre a importância das línguas indígenas e dos desafios que enfrentam. Isso pode ser feito por meio de campanhas de sensibilização, programas educacionais, eventos culturais e ações de solidariedade. Ao despertar a atenção e o interesse do público em geral, podemos gerar um movimento global de apoio às línguas indígenas, incentivando o respeito, a valorização e a proteção desses tesouros linguísticos e culturais.

Em última análise, a sobrevivência das línguas indígenas depende do compromisso coletivo de preservar a diversidade linguística e cultural. Cada língua perdida representa uma perda irreparável para a humanidade como um todo. Portanto, a Década das Línguas Indígenas é um chamado para ação urgente e contínua, visando construir um futuro em que todas as línguas indígenas possam florescer, ser transmitidas às gerações futuras e continuar a contar as histórias únicas e valiosas dos povos indígenas.

Ratificamos os preceitos contidos na “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos”, como um marco crucial na promoção e proteção da diversidade linguística em todo o mundo. Ao reconhecer o direito fundamental de cada indivíduo de usar sua língua materna e de ter acesso à educação, justiça e serviços públicos em sua língua. Além disso, ao enfatizar a importância de valorizar e preservar as línguas minoritárias, reconhece-se que são uma parte vital do patrimônio cultural da humanidade. Ao estabelecer diretrizes claras para a proteção das línguas, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos contribui não apenas para a preservação da identidade cultural, mas também para a promoção da inclusão social, facilitando a participação plena e igualitária de todos os grupos linguísticos na sociedade.

Dessa maneira, a importância deste documento reside na sua capacidade de sensibilizar governos, organizações internacionais e a sociedade civil sobre a necessidade de proteger e promover a diversidade linguística. Ao reconhecer e respeitar as línguas minoritárias, a declaração ajuda a combater a discriminação linguística e a exclusão social, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos os falantes de diferentes idiomas. Além disso, ao garantir o direito à educação na língua materna, a declaração contribui para melhorar os índices de alfabetização e o acesso à informação, fortalecendo assim as comunidades linguisticamente diversas e promovendo o desenvolvimento sustentável em todo o mundo.

3.2.1 Para uma política linguística pública educacional

A política linguística pública educativa é uma área de estudo fundamental para entender como os governos lidam com questões relacionadas ao ensino e à preservação de línguas em contextos educacionais. Essa política envolve a tomada de decisões sobre quais línguas serão ensinadas nas escolas, como serão ensinadas, e quais serão as estratégias para promover a diversidade linguística e a inclusão.

Meu propósito em utilizar este termo: política linguística pública educativa, vem do fato de estar inserida em um órgão da Administração Pública, responsável pela Educação no município e direcionado à Educação Escolar Indígena. Além disso, dentro deste ordenamento não seria possível dissonar tais conceitos: política → linguística → pública → educacional, por estarem interligados com as ações e planejamentos voltados para a alfabetização e letramento bilíngue nas Escolas Indígenas Municipais e para as ações de retomada linguística e cultural nos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas com os quais trabalho e desenvolvo estes projetos e que são, a partir do ano de 2024, metas do Plano de Governo Municipal da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus.

No caso de Manaus, a Secretaria Municipal - SEMED/Manaus tem a responsabilidade em duas esferas: a das Escolas Indígenas Municipais e a dos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas.

Na primeira esfera é desenvolvida a Educação Escolar Indígena, dentro do escopo norteado pelo Ministério da Educação e que visa atender aos preceitos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Referencial Curricular para a Educação Indígena (RCNEI).

Na segunda, desde 2005, a SEMED/Manaus, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena, busca atender as ações de revitalização, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural desenvolvidas nos EELMCTI, na modalidade da Educação Indígena.

Sem dúvida é um caminho complexo. Haja vista que a própria problemática indígena é complexa. A impressão é que a instituição educacional, de forma geral, para cumprir o ordenamento jurídico “empurrou com a barriga” a questão da EEI. Por mais que GEEI tenha um corpo profissional capacitado com agentes especializados (mestres e doutores) nas áreas da Antropologia, Pedagogia Intercultural Indígena, Sociologia, Linguística, Direito, ainda se esbarra nos fundamentos de uma educação não indígena tradicional, sem preparo algum para atender a diversidade que a questão requer. No próximo tópico abordaremos mais essa questão.

Dessa maneira, para Marina Mello de Souza, em seu artigo: As políticas linguísticas públicas educativas (em: Estudos Linguísticos na Amazônia, 2019, p. 137),

Pensar uma política linguística é pensar em ações que trazem consequências diretas para a sociedade e para os cidadãos que dela fazem parte. Este tipo de intervenção, principalmente no que se refere no âmbito educacional, é geralmente proposto, ou mesmo imposto, por instâncias governamentais com diferentes fins.

Com isso, tais fins garantem o apoio às línguas minoritárias por meio de processos de educação linguística com o intuito de promover a revitalização das línguas e propor intervenções que garantem o multilinguismo. Por isso, as políticas linguísticas se constituem de ações que “nascem e agem para, sobre e na sociedade (Souza, em: Estudos Linguísticos na Amazônia, 2019, p. 137).

Quando inseridas no setor da Educação, essas políticas agem por meio do poder governamental, através de leis, por exemplo, concedendo direitos cíveis, além de proporcionar a valorização e a revitalização das formas linguísticas e o reconhecimento da identidade cultural dos povos originários.

Para que tais ações tenham um ordenamento eficaz é fundamental considerar sua pertinência, eficácia e se dialoga com as demais políticas sobre o tema. Sendo assim, ambos os campos, da política linguística (PL) e da política pública (PP), precisam dialogar entre si e se complementar.

Os teóricos proeminentes que contribuíram significativamente para essa discussão, em torno das PP, *Bowe & Ball (1992)*, *Ball (1994)* e, posteriormente *Mainarde (2006)*, discutem a análise dessas propostas de maneira contextualizada, desde a fase da sua concepção pela Constituição de 1988, até a fase avaliativa. Aqui é destacado que uma PP pode ter sua origem através da descentralização do poder governamental, além de ser acionada pela própria sociedade.

No âmbito das PL, permanecemos com os preceitos de *Calvet (2007)*, *Cooper (1989)* e *Rousseu (2005)*, os quais associam as políticas a todas as ações tomadas dentro das esferas linguísticas da sociedade, podendo ou não, serem de competência governamental.

Ao associarmos as PP e as PL adquirimos, segundo *Marina de Souza (em: Estudos Linguísticos na Amazônia, 2019, p. 139)*, três diferentes formas aqui no Brasil:

- As Políticas Linguísticas Públicas de Regulação;
- As Políticas Linguísticas Públicas Educacionais; e
- As Políticas Linguísticas Públicas de Cooficialização.

De acordo com a autora acima,

as PLPR seriam as intervenções que regulamentam problemas de comunicação por meio de ações facilitadoras ao desenvolvimento do plurilinguismo, como observado em regiões de fronteira; As PLPE seriam as intervenções que impactam diretamente nas instituições de ensino; Quanto as PLPC, estas seriam as intervenções que nomeiam as línguas por meio de sua cooficialização, em âmbito municipal, ou sua patrimonialização, em âmbito estadual (*Souza, em: Estudos Linguísticos na Amazônia, 2019, p. 140*).

Exemplificando, no caso dessa pesquisa, em específico, temos o caso de uma PLPC no domínio de uma PLPE a Lei nº 6.303 de 19 de julho de 2023, que cooficializou as línguas indígenas: Apurinã, Baniwa, Desana, Kanamari, Marubo, Matis, Matsés, Mawé, Mura, Nheengatu (Língua Geral Amazônica, Tariana, Tikuna, Tukano, Waiwai, Waimiri e Yanomami, faladas no Estado do Amazonas, como patrimônio cultural imaterial²³.

²³ A Lei 6.303 de 19/07/2023, dispõe sobre o reconhecimento das línguas indígenas faladas no Estado do Amazonas como patrimônio cultural imaterial; estabelece a cooficialização de línguas indígenas e institui a Política Estadual de Proteção das Línguas Indígenas do Estado do Amazonas.

Com referência a PLPR, citamos novamente a Lei 2.781 de 16/09/2021, no âmbito municipal de Manaus, que estabelece a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, independentemente de qualquer que seja o âmbito legal da ação, as Políticas Linguísticas Públicas Educacionais devem seguir um ordenamento, quer dizer, identificar a área de atuação, formular as ações, implementá-las e avaliá-las.

Na fase de avaliação deve-se considerar as proposições dos povos indígenas (lideranças, caciques, comunidade em geral), em conjunto com a opinião dos idealizadores. Um exemplo disso é o que está acontecendo na implantação da Lei 2.871, onde um Grupo de Trabalho composto pelas lideranças das comunidades indígenas de Manaus e entornos, caciques, professores indígenas, gestores indígenas, GEEI/SEMED, Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entornos (COPIME) entre outros agentes, busca, por meio do diálogo, efetivar a referida lei ainda em 2023.

Críticas às políticas linguísticas públicas educativas geralmente se concentram em questões de hegemonia linguística, marginalização de línguas minoritárias e perda de identidade cultural. Além disso, a falta de recursos adequados para implementar políticas inclusivas de multilinguismo também é uma crítica comum.

Para Ruth Maria Fonini Monserrat, em: *A língua indígena na escola: questões de política linguística, que trata acerca de Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas:*

A diferença é que, no Brasil, os projetos de educação bilíngue intercultural mal começam a sair do papel. E, de qualquer maneira, para poder chegar lá, a teoria e a prática da manutenção e desenvolvimento das línguas indígenas têm de estar comprometidas ideologicamente com o projeto maior da autonomia indígena (Monserrat, em: *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*, 2001, p. 129).

Em última análise, a política linguística pública educativa é um campo complexo que requer consideração cuidadosa das necessidades das comunidades linguísticas e das implicações educacionais e culturais das políticas adotadas. Dessa forma, a contribuição de estudos como esses apresentados são primordiais para constituir discussões e promover políticas que respeitem e valorizem a diversidade linguística e cultural em contextos educacionais.

Por fim, nosso posicionamento em conjunto com esses teóricos visa contribuir para uma discussão crítica sobre as políticas linguísticas públicas educativas, destacando questões de diversidade linguística, discriminação linguística, bilinguismo e educação indígena. Por isso, essas perspectivas e críticas são fundamentais para a promoção de políticas mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural no contexto educacional de Manaus/AM e do Brasil.

3.2.2 O papel da Secretaria Municipal de Manaus e a Educação Escolar Indígena no município: breve contextualização

Em 2002 a Secretaria Municipal de Educação, SEMED/Manaus, promoveu o “I Círculo de Palestras - Educação Escolar Indígena”. Nesse evento foi organizado um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar e realizar um diagnóstico da situação escolar dos alunos indígenas no município de Manaus, e posteriormente, elaborar uma proposta de educação a ser implantada na SEMED/Manaus (Rubim, 2011). Para compor o GTI foram convidados representantes de organizações indígenas: Associação Comunitária *Tikuna Wotchimaiïcü*, Conselho Indígena *Sateré-Mawé Y'apyrehy't*, Conselho Indígena *Sateré-Mawé Inhaã-bé*, dentre outras, e órgãos indigenistas como Fundação Nacional do Índio/FUNAI, Conselho Indigenista Missionário/CIMI, Universidade do Estado do Amazonas/UEA e Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

Após os encontros do GTI, foi solicitada a oficialização e publicação de portaria junto à SEMED/Manaus, com a finalidade de institucionalizar a Educação Escolar Indígena no Sistema Educacional do Município.

Frente a esse propósito, após um período de visitas às comunidades indígenas de Manaus e entornos, o GTI apresentou os resultados e deliberou os seguintes encaminhamentos:

- 1- Legitimação da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Educação e solicitação de participação nos recursos federais e estaduais destinados à Educação Escolar Indígena;
- 2- Inserção no organograma da SEMED/Manaus de um setor destinado para os trabalhos da Educação Escolar Indígena, segundo prescreve a legislação vigente;
- 3- Legitimação do GTI com o objetivo de justificar a presença dos membros nas reuniões; e,
- 4- Sondagem antropológica das comunidades indígenas existentes no Município de Manaus (Decreto nº 8396/2006).

A partir dessas propostas, em janeiro de 2005, a Educação Escolar Indígena a nível municipal, se consolidou na administração do Prefeito Serafim Corrêa e do Secretário de

Educação, professor José Dantas Cyrino Júnior, que apresentou como meta de trabalho do novo governo, dentre outras, atendimento a uma educação diferenciada às comunidades indígenas residentes no município de Manaus, criando assim, em abril de 2006, o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), através do Decreto nº 8.396/2006.

A partir disso, o NEEI teve suas competências estabelecidas no Regimento Interno da SEMED/Manaus, pelo Decreto n. 8.912/2007, que estabeleceu as seguintes diretrizes para a Educação Escolar Indígena no município de Manaus:

- I - Elaborar, coordenar e executar o currículo de educação escolar indígena;
- II - Planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem na área de educação escolar indígena;
- III - Elaborar políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena;
- IV - Propor, monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada dos professores da educação escolar indígena;
- V - Orientar, pedagogicamente, as gerências distritais zonais e unidades de ensino sobre as culturas indígenas;
- VI - Assegurar o cumprimento das normas pedagógicas emanadas da Coordenadoria de Gestão Educacional;
- VII - Promover, organizar e estimular a produção de material didático-pedagógico específico de cada povo indígena (Decreto nº 8912/2007, art. 46).

Com esse propósito, o NEEI foi organizado por professores indígenas e não indígenas que assumiram o trabalho referente à educação escolar indígena assegurando, dessa forma, aos povos indígenas uma educação específica e diferenciada às etnias que vivem em território urbano na cidade de Manaus e em seus entornos.

Os trabalhos do NEEI eram voltados à elaboração e execução de projetos societários, seminários, encontros pedagógicos, oficinas, palestras, acompanhamentos pedagógicos, jogos, mostras de arte e cultura e organização do Programa de Formação de Professores Indígenas, por meio do Projeto MANAÓ.

Por conseguinte, foram contratados 12 professores indígenas, indicados por suas comunidades, para atuarem como professores através da Portaria nº0016/2007. O atendimento foi direcionado para as seguintes comunidades da área urbana de Manaus e seus entornos (rural/ribeirinha): área Ribeirinha/Rio Negro: Três Unidos, Igarapé-Açu, São Tomé, Terra Preta; área Ribeirinha/Rio Cuieiras: Nova Canaã, Barreirinha, Boa Esperança, Nova Esperança; Área urbana: *Wotchimaiücü*, no bairro Cidade de Deus, *Kokama*, no bairro Puraquequara II, Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro, no bairro Aleixo e *Sateré-Mawé*, no bairro Redenção.

Na fase inicial do NEEI foram beneficiadas as comunidades indígenas que já desenvolviam experiências educacionais e que dispunham de estrutura física e uma demanda

de crianças em idade escolar. Esse propósito visava organizar bases experimentais com a finalidade de superar dificuldades, desenvolvendo propostas viáveis para os grupos indígenas residentes na área urbana e rural do município de Manaus. As atividades do Núcleo pautavam-se em duas frentes de trabalho, uma voltada ao trabalho com indígenas residentes no núcleo urbano da cidade e outra voltada ao trabalho com as comunidades indígenas residentes no núcleo rural (Santos, 2016; Rubin, 2011).

Figura 20: Imagem de satélite dos Espaços Indígenas em Manaus e entorno.



Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena/ Geoprocessamento – SEMED/Manaus, 2024.

Posteriormente, no Regimento e Estrutura Operacional da SEMED/Manaus, o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a ser denominado - Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI - subordinada à Divisão de Ensino Fundamental/Departamento de Gestão Educacional, através do Decreto nº 0090/2009.

Dentro dessa nova dinâmica, o setor se propunha a implantar uma política de educação escolar que priorizasse os projetos societários dos povos e comunidades indígenas no contexto, urbano e rural, do município de Manaus, tendo como missão garantir, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo a condição de escola diferenciada, intercultural e bilíngue, destacando a valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas.

Cabe aqui um contraponto, enquanto as discussões faziam referência à EEI, até então voltadas para a realidade das EIM, ainda não havia uma discussão concreta sobre a modalidade de EI desenvolvida nos EELMCTI, nessa época ainda denominados de Centros Municipais de Educação Escolar Indígena.

Talvez uma das problemáticas enfrentadas pela GEEI, durante sua consolidação, foi o fato de que ainda não se tinha levado em consideração a necessidade de se observar as duas modalidades existentes.

Os alunos dos EELMCTI são matriculados tanto na rede municipal quanto na estadual de educação e no contraturno frequentam esses espaços. Já os alunos das EIM estudam todas as disciplinas do currículo mais a disciplina de Língua Indígena. Com esse enfoque, inerente ao âmbito da Educação Básica, o Decreto nº 1.394, de 29 de novembro de 2011, reconheceu a categoria de professores indígenas e tratou da criação da categoria “Escola Indígena”, assim estruturada no âmbito da educação básica do município de Manaus.

A estrutura e o funcionamento das escolas indígenas são reconhecidos como “escola diferenciada”, com normas e ordenamento jurídico próprios, e diretrizes curriculares de ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas e comunidades dos povos indígenas, à afirmação e à manutenção de suas diversidades étnicas (Decreto nº 1.394/2011, parágrafo único, art. 1º). Conforme o citado decreto, em seu artigo 8º, as escolas indígenas classificam-se em espaços culturais e espaços educativos e seu funcionamento condiciona-se à emissão de parecer técnico favorável do Conselho Municipal de Educação/CME. Todavia, a nomenclatura disposta no referido artigo, quanto a denominação de espaços culturais e espaços educativos, não especifica a função e atribuições dos Espaços de Estudo da Língua Materna e Cultura, somente refere-se à questão das Escolas Indígenas.

No que se refere à Educação Escolar Indígena, de acordo com Grupioni, “a escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora” (2006, p. 17).

Com relação a formação de professores indígenas, o mesmo Decreto nº1394/2011, em seu artigo 15, estabelece que a SEMED/Manaus, através da Gerência de Educação Escolar Indígena, será responsável pela definição da política de formação do professor indígena, assim como de sua execução em conjunto com a comunidade indígena.

Outro ponto que necessita de uma ressalva, pois o setor responsável pela formação dos professores é a Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério – DDPM, e ainda

não promove formações específicas e diferenciadas para a realidade da Educação Escolar Indígena e para a Educação Indígena.

Entre muitos desafios, as ações desenvolvidas pela Gerência de Educação Escolar Indígena objetivam contribuir para o fortalecimento da EEI^[1] e da EI^[2] nas Escolas e nos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, em cumprimento às Diretrizes Curriculares Nacionais pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade e da interculturalidade, fundamentos originais da Educação Escolar Indígena.

No contexto do município de Manaus, Amazonas, também houve avanços em relação às políticas públicas e linguísticas voltadas para a Educação Escolar Indígena, sobretudo, por meio da regularização do Decreto Municipal N° 8.396/2006, cujo objetivo é desenvolver atividades educativas que atendam às reivindicações dos povos indígenas e ao cumprimento das políticas públicas voltadas à “educação escolar indígena”, especificamente das etnias que vivem no município de Manaus. Outro avanço foi a publicação do Decreto N° 0090/2009, cujo propósito é a implantação de uma política pautada em projetos “societários dos povos e comunidades indígenas” que vivem na área de abrangência do município de Manaus.

A partir desses marcos regulatórios, o governo municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, implantou quatro escolas indígenas e apoia vinte e três Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas nas comunidades indígenas deste município, listados a seguir:

Quadro 4: Relação EIM e EELMCTI – SEMED/Manaus

n°	EIM	Etnia	Situação Sociolinguística
01	Kunyata Putira Comunidade São Tomé – Rio Negro	Baré	L1 Português / L2 Nheengatu
02	Arú Waimi Comunidade Terra Preta – Rio Negro	Baré	L1 Português / L2 Nheengatu
03	Kanata T`Ykua Comunidade Três Unidos – Rio Cuieiras	Kambeba	L1 Português / L2 Kambeba
04	Puranga Pisasú Comunidade Nova Esperança – Rio Cuieiras	Baré	L1 Português / L2 Nheengatu
n°	EELMCTI	Etnia	Situação Sociolinguística
01	Wotchimaücü – Bairro Cidade de Deus	Tikuna	L1 Português / L2 Tikuna
02	Atauanã Kuarachi Kokama – Ramal do Brasileirinho	Kokama	L1 Português / L2 Kokama
03	Wanhit`i – Bairro Redenção	Sateré-Mawé	L1 Português / L2 Sateré-Mawé
04	Buü-Miri – Bairro Aleixo	Tukano	L1 Português / L2 Tukano
05	Tsetsu Kamutun Kokama – Bairro Grande Vitória	Kokama	L1 Português / L2 Kokama
06	Bayaróá – Bairro São João / BR 174	Tukano	L1 Português / L2 Tukano
07	Kuíá – Aldeia Inhaã-Bé / Rio Tarumã-Açu	Sateré e Tikuna	L1 Português / L2 Sateré-Mawé / Tikuna

08	Tupana Yupirunga – Rio Tarumã-Açu	Karapãna	L1 Português / L2 Nheengatu
09	Amarini Arurã Apurinã – Bairro Mauazinho	Apurinã	L1 Português / L2 Nheengatu
10	Werku Durpuá – Rio Cuieiras/Negro	Tukano	L1 Português / L2 Tukano
11	Wainhamary – Bairro Nova Cidade	Apurinã	L1 Português / L2 Apurinã
12	Kurasi Wera – Rio Cueiras	Baré	L1 Português / L2 Nheengatu
13	Nusoken – Bairro Redenção	Saterá-Mawé	L1 Português / L2 Sateré-Mawé
14	Tupana Aruka – Rio Tarumã	Tukano	L1 Português / L2Tukano
15	Tayra Kaá Pura – Bairro Francisca Mendes II	Multiétnico	L1 Português / L2 Tukano
16	Nossa Senhora de Fátima – Comunidade Nações Indígenas	Multiétnico	L1 Português / L2 Nheengatu
17	Wakenai Anumarehit – Bairro Parque das Tribos	Multiétnico	L1 Português / L2 Nheengatu
18	Puranga Yasarú – Rio Cuieiras	Baré	L1 Português / L2 Nheengatu
19	Karuara – Bairro João Paulo II	Kokama	L1 Português / L2 Kokama
20	Nusoken II – Bairro Tarumã	Saterá-Mawé	L1 Português / L2 Sateré-Mawé
21	Yatsi Ikira – Bairro Cidade de Deus	Kokama	L1 Português / L2 Kokama
22	Branquinho – Igarapé do Branquinho	Tukano	L1 Português / L2Tukano
23	Gavião – Rio Tarumã-Açu	Tukano	L1 Português / L2 Tukano

Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena, SEMED/Manaus, com adaptações, Cila Mariá, 2023.

Embora haja indiscutíveis avanços nas políticas públicas e linguísticas deste município no que tange à modalidade de Educação Escolar Indígena, é imperativo reconhecer que tais políticas enfrentam limitações significativas em sua capacidade de efetivamente contribuir para a revitalização da cultura e das línguas indígenas, bem como para promover a ascensão dos cidadãos indígenas. Esta assertiva é evidenciada pelo fato de que, sob a influência da cultura ocidental, as comunidades indígenas experimentaram profundas mudanças em suas culturas e, muitas vezes, o desaparecimento de suas línguas maternas.

Conforme argumentado por Calvet (2007), o contato entre línguas não se resume apenas a interferências ou alternâncias linguísticas, mas também gera um complexo problema de comunicação social. Esse problema persiste atualmente, exacerbado pelo processo migratório que frequentemente leva indígenas a deixarem suas comunidades em busca de melhores condições de vida nas cidades.

É inegável que as políticas públicas e linguísticas têm um papel crucial na preservação das culturas e línguas indígenas, bem como na promoção do bem-estar dessas comunidades. No entanto, uma análise crítica revela que essas políticas muitas vezes se mostram inadequadas para enfrentar os desafios complexos que surgem do choque entre a cultura indígena e a cultura ocidental. Como exemplo disso, podemos citar a situação pedagógica referente ao modelo Assimilacionista ainda empregado, principalmente nas escolas, modelo este que já está sendo revisto para sofrer mudanças, pois não cabe mais trabalhar com este tipo de modelo, o qual as próprias comunidades já solicitaram que fosse modificado.

É necessário um esforço mais abrangente e adaptável que leve em consideração não apenas a educação escolar indígena, mas também aborde questões como o respeito à autonomia das comunidades indígenas, a preservação de seus territórios e a promoção de oportunidades econômicas dentro de suas próprias comunidades. Apenas assim, poderemos esperar avanços significativos na revitalização cultural e linguística, bem como na promoção efetiva do bem-estar dos cidadãos indígenas que enfrentam a difícil transição entre duas culturas distintas.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da GEEI, são desenvolvidas ações pedagógicas nas modalidades da Educação Escolar Indígena e Educação Indígena, nas EIM e nos EELMCTI.

A realidade sociolinguística nessas comunidades é bem complexa. Temos uma situação sociolinguística muito diversa em cada caso. Em algumas comunidades como o bairro Parque das Tribos possui uma realidade multilinguística e multicultural, com a prevalência do Nheengatu por opção da comunidade. Em outras comunidades temos a prevalência de outras línguas, contudo os povos que residem nestes bairros são de etnias variadas. Em outros casos, não há falantes, mas lembrantes de suas línguas. Pensando nessa situação em específico, propus para o ano de 2024 oficinas da língua materna, ministradas pelos professores falantes aos professores lembrantes, com o objetivo de suprir essa necessidade. Esta análise sociolinguística sobre a situação das línguas refere-se somente as línguas indígenas faladas em Manaus, isso não quer dizer que as línguas aqui citadas e que também são faladas em outros municípios estejam na mesma situação.

Por fim, Manaus apresenta uma grande e rica diversidade linguística. Contudo, essas comunidades linguísticas necessitam de uma atenção especial por parte do Estado, bem como de pesquisadores e de instituições responsáveis por pesquisas, tendo em vista que as línguas indígenas desses grupos étnicos minoritários configuram a lista da UNESCO como línguas em perigo de extinção, o que podemos perceber pelo fato de que o português é a primeira língua nessas comunidades em território urbano.

3.2.3 Educação Escolar Indígena e Educação Indígena: o caso das Escolas Indígenas Municipais de Manaus e dos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais

Desde o início da colonização, os povos indígenas vêm passando por diversos processos de escolarização que impactam diretamente sobre a vitalidade das línguas e das suas culturas.

No passado, os jesuítas implantaram um modelo de escola baseado nos parâmetros europeus que serviam tão somente aos interesses da catequese. Dessa forma, a difusão da língua geral, tanto no sudeste quanto no norte do país, culminou no apagamento de várias línguas originárias.

O Nheengatu, hoje denominado Língua Geral Amazônica, ainda hoje é falado na região do Rio Negro por indígenas e ribeirinhos. Com a expulsão dos Jesuítas e o decreto do Marquês de Pombal em 1755, ficou proibido o uso das línguas indígenas o que acarretou no assassinato de muitas línguas originárias do Brasil. Outro ponto relevante é o uso predominante da língua portuguesa nas escolas tradicionais não indígenas o que também contribuiu para o apagamento das línguas e culturas dos povos indígenas.

Na metade do século passado, com a chegada do *Summer Institute of Linguistics*, outro modelo foi implantado, que em sua aparência elevava o status das línguas indígenas nas escolas implantadas pela Funai, mas serviu apenas de cortina para o real objetivo almejado que era: a evangelização.

A face com que o SIL se apresentava nos meios acadêmicos, quando de seu estabelecimento no Brasil, era a de linguistas. Mas todos sabiam, e seus integrantes e dirigentes não o ocultavam – que sua base financeira provinha da Wycliffe Bible Translators – entidade que se destina a promover trabalhos em grupos não alfabetizados com o objetivo de prover-lhes programas educativos e a tradução do Novo Testamento (Leite, 1981, p. 60-64).

Também conhecido como Modelo de Transição, investia na produção de cartilhas, com frases construídas descontextualizadas da vida cotidiana dos alunos e que utilizavam técnicas de fragmentação pautadas nos modelos behavioristas de aprendizagem. Essa modalidade permitia a presença das línguas indígenas até os dois primeiros anos da vida escolar, a partir daí a obrigatoriedade era a língua portuguesa destinada às crianças indígenas.

Já no século XX, na década de 70, surgiram novas experiências educacionais diferenciadas dos modelos anteriores. Os professores indígenas começaram a assumir a docência das escolas indígenas e isso favoreceu a presença das línguas maternas e dos conhecimentos tradicionais na rotina dos alunos. Tais mudanças culminaram na elaboração da Constituição Federal de 1988 e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Contudo, podemos afirmar que as experiências das escolas indígenas que se constituíram dentro deste paradigma ainda encontram dificuldades para se tornar realidade para todos os povos indígenas. A presença da sombra dos modelos subtrativos de bilinguismo

(Maher, 2007), impostos pelos órgãos educacionais, continua sendo um dos principais motivos da situação de risco das línguas indígenas. Para Eunice Dias de Paula,

o bilinguismo subtrativo ainda se encontra presente nas escolas indígenas na medida em que a língua portuguesa ocupa um papel privilegiado nas atividades desenvolvidas com as crianças [...]. Seja pela imposição de matrizes curriculares por parte das secretarias estaduais ou municipais de educação que não cumprem a legislação específica da educação escolar indígena, seja pela concepção implantada pelo SIL, de que as línguas indígenas só são necessárias no momento da aquisição da escrita (Paula, 2018, p. 30).

As matrizes curriculares das escolas indígenas no âmbito de Manaus possuem a inclusão, atualmente, do Componente Curricular Língua Indígena. Contudo, a carga horária é reduzida, compondo 40 horas/aula. Além disso, todos os demais componentes curriculares são trabalhados na Língua Portuguesa, sem contextualização com a cultura tradicional da comunidade.

Sem esquecer de mencionar que os livros didáticos distribuídos pela rede também não são contextualizados com a dinâmica cultural das escolas. Daí a urgência e a necessidade na produção de material didático específico para cada realidade cultural e linguística. Partindo desse pressuposto, a educação se torna um componente crucial no desenvolvimento de qualquer sociedade, e quando se trata das comunidades indígenas, seja nas EIM ou EELMCTI, essa importância é ainda mais acentuada. No entanto, é vital distinguir dois conceitos muitas vezes interligados, mas distintos em sua abordagem e impacto: a "Educação Escolar Indígena" e a "Educação Indígena". Embora ambos tenham como objetivo a promoção do conhecimento e do desenvolvimento das culturas indígenas, elas operam em paradigmas diferentes, exigindo uma análise crítica.

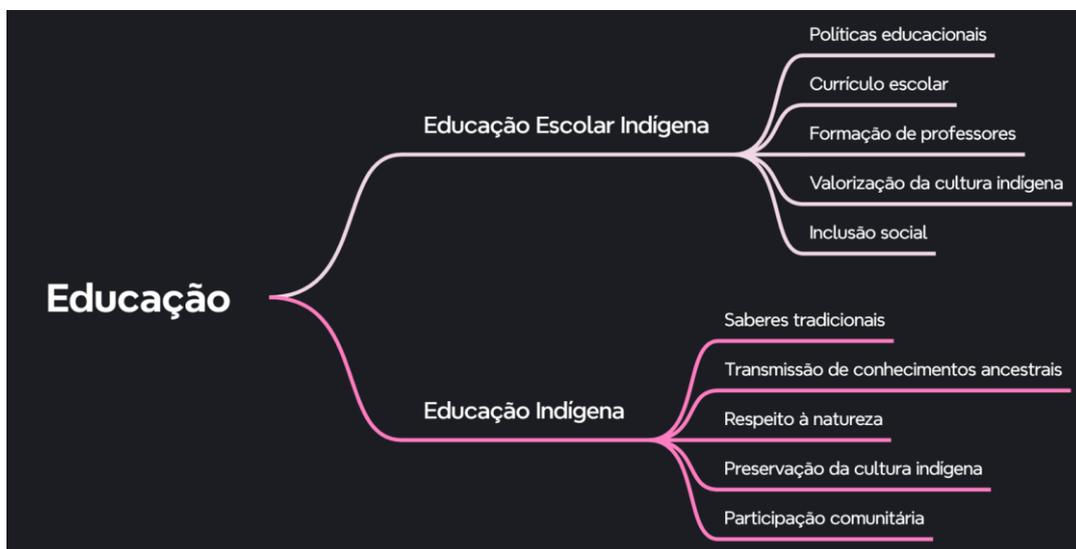
Com relação à Educação Escolar Indígena, este termo refere-se à educação formal, em escolas e instituições, destinada a estudantes indígenas, geralmente em línguas não indígenas e com um currículo muitas vezes padronizado. Embora seja um passo importante na inclusão de comunidades indígenas na sociedade dominante, a Educação Escolar Indígena frequentemente enfrenta desafios significativos, como os já abordados acima. Ela pode ser vista como uma extensão do sistema educacional não indígena, com métodos de ensino que não levam em consideração as particularidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Essa abordagem pode levar à assimilação cultural e ao apagamento das línguas e tradições indígenas.

Já a Educação Indígena, em contrapartida, abrange um espectro mais amplo de aprendizado, que transcende as paredes da escola. Ela envolve a transmissão de conhecimento

dentro das próprias comunidades indígenas, muitas vezes de forma oral, e abrange práticas tradicionais, como rituais, cerimônias e a interação direta com o ambiente natural. Esta forma de educação é intrinsecamente ligada à cultura e à identidade indígena e desempenha um papel fundamental na preservação dessas comunidades. No entanto, a Educação Indígena também enfrenta desafios, como o impacto da modernização e a falta de recursos para manter essas práticas vivas.

Portanto, embora a Educação Escolar Indígena tenha a intenção de proporcionar oportunidades educacionais formais para os povos indígenas, ela deve ser constantemente revista e adaptada para melhor atender às necessidades culturais e linguísticas das comunidades. Ao mesmo tempo, a Educação Indígena deve ser valorizada e respeitada como uma parte integral da identidade indígena, e os esforços para preservá-la e fortalecê-la devem ser incentivados. A reconciliação dessas duas abordagens, reconhecendo a importância de ambas, é essencial para garantir uma educação eficaz e culturalmente sensível para os povos indígenas, promovendo o respeito à diversidade cultural e a justiça educacional. Dessa forma, a educação escolar indígena e a educação indígena são duas abordagens distintas para o ensino e a preservação da cultura indígena, cada uma com suas características, objetivos e desafios específicos. Vamos analisar algumas das principais diferenças e semelhanças entre essas duas abordagens:

Figura 21: Educação Escolar Indígena x Educação Indígena



Fonte: Cila Mariá, 2023.

Para a Educação Escolar Indígena, o sistema está diretamente atrelado ao ensino formal, seguindo os currículos nacionais e administrado por professores não indígenas e indígenas, no caso de Manaus. Embora inclua conteúdos sobre a cultura indígena, pode não ser totalmente sensível às tradições e línguas locais.

Em contrapartida, para a Educação Indígena, temos uma abordagem mais ampla, que engloba todos os aspectos da transmissão da cultura e do conhecimento tradicional indígena, incluindo a educação informal dentro das comunidades, passada de geração em geração.

Quanto aos conteúdos a Educação Escolar Indígena possui um currículo formal e pode incluir aulas sobre a língua, história e cultura indígena, mas também segue os padrões educacionais nacionais. Já para a Educação Indígena, há uma flexibilidade, como por exemplo é o caso EELMCTI, concentrando-se na revitalização da língua e da cultura ao transmitir tradições, conhecimentos, valores e habilidades específicos, muitas vezes não encontrados em currículos escolares convencionais.

Quanto a localização, em Manaus, a Educação Escolar Indígena ocorre em escolas localizadas na área ribeirinha de Manaus dentro das comunidades indígenas. E a Educação Indígena é enraizada nas próprias comunidades indígenas e ocorre em locais-sede das comunidades, configurando, desta forma, territórios tradicionais mesmo que em contexto urbano.

Com relação aos professores, na Educação Escolar Indígena temos duas realidades: os professores indígenas moradores das comunidades e que ingressaram por meio de Processo Seletivo e os professores itinerantes, concursados e ministram aulas de acordo com o componente curricular em períodos diversos, esses professores geralmente não são membros das comunidades indígenas e não são falantes da língua indígena local.

Na Educação Indígena, nos EELMCTI, os professores são membros da comunidade, em sua maioria falantes o que ajuda na preservação da língua e da cultura e ingressaram também por meio de processo seletivo. Em sua maioria, esses professores não possuem formação superior.

Tanto a EEI quanto a EI compartilham o objetivo de preservar a cultura, a língua e as tradições das comunidades indígenas, ambas enfrentam desafios, como a falta de recursos, o acesso limitado à educação de qualidade e a necessidade de adaptar os currículos para atender às necessidades específicas das comunidades indígenas.

Em resumo, a principal diferença entre a educação escolar indígena e a educação indígena reside na natureza formal e estruturada da primeira, enquanto a segunda é mais ampla

e incorpora práticas de ensino tradicionais e informais nas próprias comunidades indígenas. Ambas desempenham papéis cruciais na preservação da rica diversidade cultural das populações indígenas, mas enfrentam desafios distintos em suas abordagens.

Desse modo, a busca por um equilíbrio entre essas abordagens continua sendo um objetivo importante para garantir a preservação e a revitalização das línguas e das culturas indígenas na cidade.

3.2.4 Legislações sobre Educação Indígena

O levantamento das legislações relacionadas à educação indígena no Brasil revela um panorama complexo e multifacetado, marcado por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. Neste tópico apresentaremos algumas das legislações mais relevantes, da mais antiga à mais recente, mantendo uma postura crítica sobre os desafios enfrentados.

A partir da Constituição Federal de 1988 foi marcado um avanço importante ao reconhecer os direitos dos povos indígenas à educação e à preservação de suas culturas. Ela estabeleceu a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação bilíngue, intercultural e diferenciada aos povos indígenas. De acordo com Grupioni (2001, p. 95), “toda legislação anterior foi marcada por diretrizes protetoras que apostava na gradual assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, porque os entendia como uma categoria transitória e fadada à extinção [...]”.

Com a promulgação da CF/88 temos um olhar para a diversidade do povo brasileiro, de forma geral, garantindo-lhes direitos que auxiliam a valorizar e fortalecer a língua materna de cada grupo. Sendo assim, a proposta surge sob o anseio social por um Estado democrático, visto pelo prisma que o país estava adentrando em uma etapa de redemocratização.

No capítulo III da CF/88 fica estabelecido em seu artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Desse modo, ao estabelecer que a Educação é um direito de todos, a CF/88 abarca a diversidade da população, incluindo os grupos minoritários e os segmentos sociais à margem do processo educacional.

Tendo em vista que o princípio democrático da igualdade de direitos humanificou a Carta Magna estabelecendo que todos, indistintamente, devem ter direitos iguais e receber atenção e cuidados por parte do Estado, tendo, assim, sua cultura e língua reconhecidos e valorizados.

No capítulo referente à Educação, a CF/88 assegura às comunidades indígenas uma educação escolar, assim o texto do artigo 210 diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). E o parágrafo 2º do mesmo artigo acrescenta ainda que “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Abrindo uma ressalva para a importância do termo assegurada, a CF/88 configura o direito dos povos originários de terem uma educação em língua materna, ressaltando a possibilidade de uma educação escolar indígena que respeita a diversidade e as especificidades das línguas e culturas indígenas. Sendo assim, a CF/88 se consolida como um documento que permite a garantia dos direitos dos cidadãos, dando-lhes garantias constitucionais de que o Estado assumirá a responsabilidade para com a modalidade Educação Escolar Indígena, abrindo, com isso, novas possibilidades para regulamentações, leis, parâmetros, referenciais, entre outros, possibilitando condições legais e adequadas para o cumprimento dos direitos sociais à Educação.

Já em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996. A LDB, de 1996, estabeleceu as bases da educação no país e incluiu disposições específicas para a educação indígena. No entanto, a implementação dessas diretrizes tem sido desafiadora, com problemas como a falta de material didático específico e a formação insuficiente de professores.

No capítulo 32, a LDB reafirma o que a CF/88 estabeleceu e, no parágrafo 3º, declara que “o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1996). O que parece dúbio intenciona reforçar os direitos dos povos indígenas que serão contemplados, concretizando efetivo aporte legal para a sua realização.

O artigo 78, da LDB, estabelece que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...] (Brasil, 1996).

E o artigo 79, dispõe:

À união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino de provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar das comunidades; III - Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Por fim, percebemos que ambos os artigos da LDB/1996 tratam, respectivamente, da valorização indígena constituindo, dessa forma, políticas públicas declaradas, determinadas pelo governo por meio do MEC e que incidem no *status* das línguas originárias.

Cooper (1989) destaca que as leis, decretos e regulamentos auxiliam na construção do prestígio de determinada língua e podem estabelecer hierarquias entre elas. Percebemos, inclusive, que esses documentos legais têm como objetivo fundamental assegurar direitos aos povos tradicionais.

Na sequência, partindo da determinação da CF/88 e pela LDB, 9394/96, que estabelecem o atendimento diferenciado da escola indígena, assim como com relação à diversidade cultural e à educação em língua materna, bilíngue e intercultural, o Ministério da Educação organizou os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – RCNEI, com o objetivo de sistematizar as políticas públicas para os povos indígenas.

A construção do RCNEI procurou atender à solicitação de estudiosos e pesquisadores, indígenas e não indígenas, envolvidos com projetos e ações direcionados aos povos originários, constituindo assim uma política pública educacional indígena. Ressaltamos que este documento configura o aporte utilizado pela GEEI nas ações desenvolvidas tanto nos EELMCTI quanto nas EIM e traz em seu fundamento que o Brasil “é uma nação constituída por uma grande variedade de grupos étnicos” e que os povos indígenas possuem o direito de “decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro” (Brasil, 1998).

Com relação ao ensino das línguas indígenas, o RCNEI apresenta a perspectiva bilíngue como norte para a Educação Escolar Indígena, embora não seja uma lei, tem força e interfere na prática educativa dos professores e aluno, logo incidindo sobre o status da língua. Para Cooper (1989, p. 33),

quando o planejamento é direcionado para aumentar os usos da língua, ele pode ser considerado planejamento de status. Mas quando ele é direcionado para aumentar o número de usuários, falantes, escritores, ouvintes e leitores então há uma categoria analítica separada [a da aquisição] como foco do planejamento linguístico.

Para Simas (2013, p. 93), com relação a perspectiva bilíngue, o planejamento linguístico, de suma importância, ainda é um entrave para a Educação Escolar Indígena acontecer e destaca que:

O governo assume um modelo de Política Linguística: o bilingue intercultural que visa equiparar as línguas indígenas à portuguesa tanto na forma (gramáticas, dicionários, ortografia) quanto no *status*. A medida para a política acontecer é a implantação da Educação Bilíngue nas comunidades indígenas, porém não há um planejamento linguístico satisfatório para este tipo de ensino acontecer, só há orientações gerais no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, que terminam restringindo a discussão sobre línguas em contextos diversificados e a inserção no currículo da escola indígena de uma disciplina nomeada língua indígena.

A autora apresenta uma análise crítica sobre o modelo de Política Linguística adotado pelo governo, que se baseia no conceito de bilinguismo intercultural com o objetivo de equiparar as línguas indígenas à língua portuguesa tanto em termos formais (gramática, dicionários, ortografia) quanto em termos de status. No entanto, são levantadas algumas questões problemáticas em relação à eficácia e à abordagem dessa política.

Uma das principais críticas apontadas é a falta de um planejamento linguístico adequado para a implementação da Educação Bilíngue nas comunidades indígenas. Embora haja a intenção de promover esse tipo de ensino, o texto sugere que as orientações gerais fornecidas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) são insuficientes e não abordam de forma satisfatória as necessidades específicas dessas comunidades linguísticas diversificadas.

Além disso, a crítica se estende à forma como a política linguística se reflete no currículo das escolas indígenas. Ao restringir a discussão sobre as línguas em contextos diversificados e limitar a inserção da língua indígena a uma disciplina isolada, nomeada simplesmente "língua indígena", há uma falta de reconhecimento da importância e da riqueza cultural dessas línguas dentro do contexto educacional.

Trazendo isso para o contexto desse trabalho podemos observar que, como já mencionado, o que há são “arranjos” planejados para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena. O que fazemos no âmbito municipal de educação, por meio da Gerência de Educação

Escolar Indígena, é interpretar as leis e fazer adaptações planejadas para que o ensino bilíngue aconteça na realidade das EIM da área ribeirinha e nas ações de retomada, manutenção e fortalecimento das línguas e culturas indígenas nos EELMCTI em território urbano, rural e ribeirinho de Manaus.

Sendo assim, seguimos um ordenamento jurídico preestabelecido, sem consulta prévia aos povos originários e raso em conteúdo, e buscamos fazer arranjos e adaptações para que nenhuma comunidade seja prejudicada. Grosso modo, meu trabalho enquanto assessora é buscar nas “brechas” jurídicas um meio de promover um planejamento linguístico que abarque a realidade intercultural presente nas escolas e nos espaços e promover ações linguísticas a favor do ensino bilíngue nas EIM e ações de revitalização linguística e cultural nos EELMCTI. Daí a expressão “arranjos” planejados. Há sempre um movimento de cima para baixo, em que precisamos estar sempre atentos e encontrar o caminho nas prerrogativas legais para que o fazer linguístico e pedagógico de fato aconteçam.

Em suma, essa análise evidencia a necessidade de uma abordagem mais abrangente e sensível às especificidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas. Um planejamento linguístico eficaz deve considerar não apenas a equiparação formal das línguas, mas também promover o respeito pela diversidade linguística e cultural, garantindo uma educação que valorize e fortaleça as línguas indígenas como parte integrante do patrimônio nacional. Enquanto isso não é possível em sua totalidade, pois o ideal seria que todas as escolas da rede abarcassem as especificidades e diversidades linguísticas e culturais, eliminando com isso a segregação racial e o preconceito linguístico e cultural, um dos caminhos traçados foi a criação das Escolas Indígenas e dos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas como um “arranjo” planejado sob a égide legal e ao mesmo tempo um símbolo de re-existência identitária.

A partir das normativas acima descritas, outro documento base na implantação de políticas públicas educacionais para os povos indígenas é a Resolução CEB nº 03, de 10/11/1999, que trata sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Essa resolução cria mecanismos para garantir o direito dos povos originários a uma educação de qualidade, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relacionadas ao funcionamento da escola. O documento traz em seu preceito a criação da categoria escola indígena, assim destaca em seu artigo 1º:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento

jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Brasil, 1999).

Outro documento que podemos citar é o Decreto nº 6.861/2009 que regulamentou a oferta de educação escolar indígena em terras indígenas. Contudo, embora tenha avançado na regulamentação, a efetiva implementação desse decreto tem sido lenta e irregular. Grosso modo, a ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. Tal conceito respalda, por exemplo, o funcionamento dos EELMCTI e das EIM, tanto na zona urbana quanto na zona rural, na cidade de Manaus/Am.

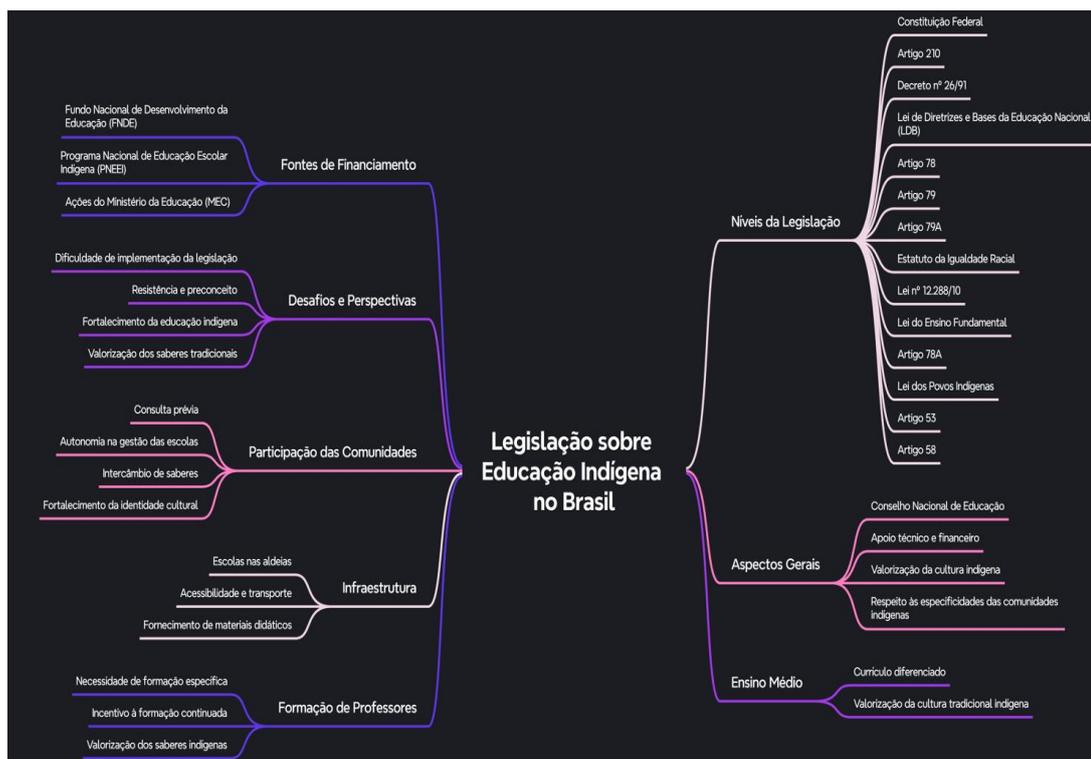
Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, podemos destacar o estabelecimento de metas específicas para a educação escolar indígena, incluindo a formação de professores indígenas e a garantia de infraestrutura adequada para as escolas. E, complementar a ele, temos a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) - Resolução nº 02/2012. A PNEEI, criada em 2012, visa promover a qualidade e a valorização da educação escolar indígena. No entanto, sua implementação enfrenta desafios, como a falta de recursos e a necessidade de maior participação das comunidades indígenas nas decisões educacionais.

Aqui cabe um pequeno comentário sobre a questão da participação das comunidades indígenas. De um lado temos as dificuldades que a própria sociedade impõe na participação dos povos indígenas em deliberar sobre seus direitos e de outro, a própria instabilidade dentro do movimento indígena, que a todo instante sofre com as influências externas, políticas ou não.

Não vamos nos atrelar a isso, pois a emblemática vai além dos campos linguísticos e educacionais. Contudo, influenciam diretamente nas deliberações sobre a educação escolar indígena no âmbito municipal.

Por fim, o Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288/2010: embora não seja especificamente voltado para a educação indígena, destaca a importância da promoção da igualdade de oportunidades educacionais para grupos historicamente marginalizados, incluindo os povos indígenas.

Figura 22: Legislação sobre Educação Indígena no Brasil



Fonte: Cila Mariá, 2023.

No entanto, apesar dessas legislações progressistas, a realidade da educação indígena no Brasil ainda é marcada por desigualdades e desafios. Muitas comunidades enfrentam a falta de estrutura adequada, a escassez de professores indígenas capacitados e a carência de material didático culturalmente relevante. Além disso, questões como demarcação de terras e conflitos territoriais continuam a afetar a educação indígena.

Em âmbito estadual, no Amazonas, no ano de 2023, foi assinada a Lei nº 6.303 de 19 de julho que trata sobre o reconhecimento das línguas indígenas faladas no Estado do Amazonas como patrimônio cultural imaterial, além disso, estabelece a cooficialização de línguas indígenas e institui a Política Estadual de Proteção das Línguas Indígenas do Estado do Amazonas.

Quadro 5: Normas declarativas de cooficialidade de línguas do Amazonas

Tipo de Jurisdição	Estado	Norma Cooficializadora	Data	Língua
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Apurinã
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Baniwa
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Desana
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Kanamari
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Marubo
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Matis

Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Matsés
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Mawé
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Mura
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Nheengatu
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Tariana
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Tikuna
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Tukano
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Waimiri
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Waiwai
Estadual	Amazonas	Lei 6.303/2023	19/07/2023	Yanomami

Fonte: Cila Mariá, 2023.

Nesse quadro apresentamos as 16 línguas indígenas cooficializadas no ano de 2023 no estado do Amazonas, configurando uma política pública de status, isto é, em termos práticos, ao cooficializar as línguas indígenas significam que o executivo estadual admite que existem mais de 63 povos no território do Amazonas. Em outras palavras, a cooficialização dessas línguas significa trazer para o Estado a garantia que as línguas também possam ser utilizadas para transmitir conhecimento. Isso também significa garantir que essas línguas sejam ensinadas nas escolas, além da produção de material didático específico e diferenciado.

Contudo, abrimos uma ressalva acerca dessa lei, enquanto por um lado mostrou-se um avanço em termos de reparo histórico, por outro lado houve a falta de consulta às comunidades originárias, ao movimento indígena e às lideranças. O que demonstra ainda uma unilateralidade na construção de leis direcionadas aos povos originários e resquícios de uma política ainda colonizadora. Por exemplo, a língua Kokama e outras mais não foram incluídas neste processo.

Em âmbito municipal, temos sancionada a Lei nº 2.781 de 16/09/2021, que trata sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Ainda em processo de cumprimento pela SEMED/Manaus, inclusive já respondendo jurídica ordenamento do Ministério Público, este documento apresenta avanços significativos, principalmente em sua construção, pois foi criado à época um grupo de trabalho no qual participaram: a GEEL, a Subsecretária de Educação, na época professora Euzeni Trajano representando a SEMED, representantes do Tribunal de Contas do Amazonas, da Câmara Municipal de Manaus, Secretaria Municipal de Infraestrutura, Fundação Nacional do Índio e Fundação Estadual do Índio, dois professores das EIM, dois professores representantes dos EELMCTI, COPIME, além do procurador federal.

Muito foi tratado durante a construção desse aparato legal, como: a regulamentação das EIM, a regularização dos EELMCTI, a criação e efetivação do cargo de professor de indígena,

a urgência de um concurso público específico para a categoria, entre outros temas presentes no escopo da lei²⁴. Contudo, a Educação Escolar Indígena urge por mais ações voltadas para sua efetiva implementação e esbarra muitas das vezes nas burocracias exigidas pelos não indígenas.

Portanto, enquanto o arcabouço legal oferece um alicerce sólido, é essencial que o Brasil avance na implementação efetiva dessas políticas, com um compromisso real com a valorização das culturas indígenas e a promoção de uma educação de qualidade que respeite a diversidade étnica e cultural do país.

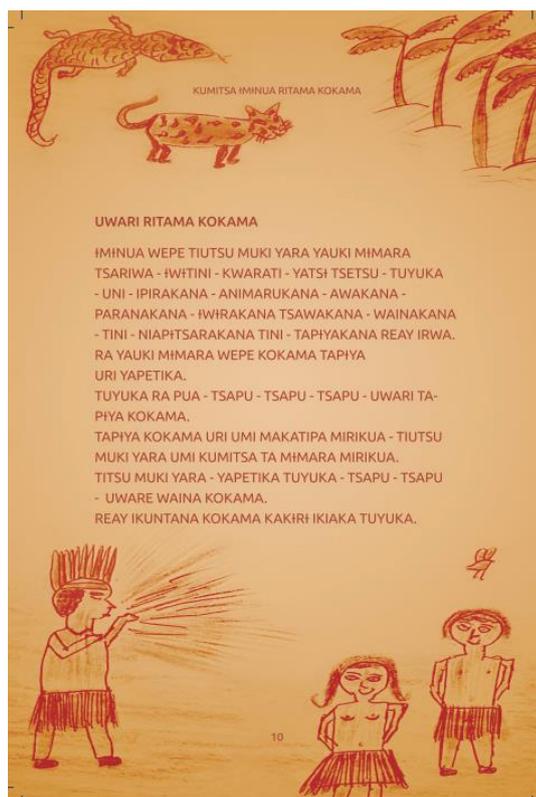
3.3 Estratégias de revitalização: as narrativas ancestrais como política linguística pública educacional de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural do povo Kokama na cidade de Manaus: uma proposta viável

A preservação das línguas e culturas indígenas é uma questão de importância global, pois essas comunidades enfrentam constantes desafios em sua luta contra o apagamento cultural e linguístico. No contexto dos Kokama, uma estratégia notável de revitalização linguística e cultural tem sido o resgate e a promoção de suas narrativas ancestrais. Essas histórias não apenas servem como um registro valioso da tradição oral, mas também desempenham um papel fundamental na retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural desse povo.

Dessa maneira, as narrativas ancestrais são uma ponte entre o passado e o presente. Elas contêm os conhecimentos, valores e tradições transmitidos de geração em geração. Ao preservar essas narrativas, os Kokama estão assegurando que sua língua e cultura não se percam no redemoinho da globalização e da assimilação cultural. Sendo assim, essas histórias são como fios condutores que mantêm a continuidade cultural viva.

²⁴ Na ocasião, participei como assessora pedagógica juntamente com o setor jurídico da SEMED da construção da Minuta de Lei (posteriormente Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação), durante os encontros *on line* para tratativas legislativas referentes a Educação Escolar Indígena no âmbito municipal de Manaus (Anexo 2).

Figura 23: Kumitsa Iminua Ritama Kokama



Fonte: Cila Mariá, Livro: Narrativas ancestrais do povo Kokama, 2022.

A preocupação do professor Silvânio Kokama em resgatar sua língua e cultura o levou a trabalhar, primeiramente como voluntário em sua comunidade, na mesma época em que no corpo institucional da SEMED iniciava uma discussão em prol da Educação Escolar Indígena no município de Manaus/AM. De seu trabalho voluntariado até seu primeiro ingresso como professor indígena decorreram sete anos. No princípio o professor trabalhava sem planejamento e sem saber de fato como deveria desenvolver as atividades direcionadas para a revitalização de sua língua e cultura. Havia apenas o desejo desse resgate e muito força de vontade.

No ano de 2019, quando adentrei à GEEI, como assessora pedagógica, fiquei responsável pelos assessoramentos ao EELMCTI Kokama Karuara e a auxiliar nos trabalhos desenvolvidos pelo professor Silvânio Kokama. Dessa forma construímos juntos um planejamento que agregou os conhecimentos tradicionais e linguísticos do professor junto aos meus conhecimentos enquanto assessora e pesquisadora de línguas indígenas.

O resultado foi a construção e posterior publicação de um livro de narrativas ancestrais de origem Kokama que pudesse servir como material didático no desenvolvimento de ações voltadas para a retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural que, em minhas

observações, configuram uma política pública educacional viável e que pode servir de base para outras comunidades em processo de revitalização, principalmente em território urbano.

Além disso, as narrativas ancestrais desempenham um papel crucial no processo de revitalização linguística, como ações desenvolvidas na transmissão de sua língua e cultura, no uso de desenhos que destacam as simbologias de seu povo, nos significados dos grafismos, na composição das palavras e no aprendizado mediante as histórias contadas.

Figura 24: Kumitsa Iminua Ritama Kokama



Fonte: Cila Mariá, Livro: Narrativas ancestrais do povo Kokama, 2022.

Muitas línguas indígenas estão ameaçadas de extinção, e a transmissão de histórias em sua língua nativa é uma maneira eficaz de manter essas línguas vivas. As histórias tornam o aprendizado da língua mais envolvente e acessível, especialmente para as gerações mais jovens, que são fundamentais para o futuro da língua. Crystal (2000) destaca que a morte de uma língua é o sucumbir de uma cultura: morrem tradições, sentimentos, saberes e memórias.

Em seu artigo: Resistência e retomada da língua e do patrimônio cultural Karajá em Buridina, Maria do Socorro Pimentel da Silva, destaca que “a estética do oral é a grande tecnologia de expressão, de movimento e de manutenção dos saberes indígenas. Esses povos sempre afirmam que a maior tecnologia de documentação dos seus saberes é o próprio fazer cultural” (Pimentel, 2017, p. 238). No entanto, as narrativas ancestrais não são apenas um meio

de preservar o passado; elas também são uma ferramenta poderosa para empoderar as comunidades Kokama no presente. Ao compartilhar essas histórias, os Kokama estão reafirmando sua identidade cultural e resistindo à homogeneização cultural imposta por forças externas. Isso fortalece a autoestima e o senso de pertencimento das gerações mais jovens, que podem se orgulhar de suas raízes culturais.

Apesar desses benefícios, a revitalização das narrativas ancestrais não é isenta de desafios. As pressões externas, como o acesso à educação formal e à mídia, podem minar a transmissão dessas histórias. Além disso, a falta de recursos e apoio financeiro dificulta o trabalho de coleta, registro das narrativas, transmissão e produção de material didático.

Por exemplo, ao construirmos o projeto societário, em 2019, iniciamos os trabalhos de coleta, registro e transmissão dessas narrativas para alunos do espaço. Realizamos encenações, contação de histórias, rodas de músicas, tudo em torno dessas narrativas objetivando a revitalização. Contudo, esbarramos na falta de material físico que pudesse servir de consulta e que fosse de fácil acesso. Como que nós iríamos resolver isso? A solução encontrada na época foi de transcrever essas narrativas para o computador e depois sair de porta em porta de editoras para ver se conseguíamos uma alma caridosa que pudesse publicá-las. Contudo, não obtivemos êxito em nossa jornada e continuamos a desenvolver nosso trabalho como de costume.

Em 2021, a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Amazonas lançou o edital Amazonas Criativo, o qual possibilitou que o livro de narrativas pudesse ser publicado em considerável quantidade que pudesse suprir a carência de material didático no EELMCTI tão urgente para quem não tinha nada em sua língua e sobre a sua cultura. Podemos considerar, dessa maneira, que esse material é o resultado de uma política linguística pública educacional voltada à promoção da efetividade dos direitos culturais, linguísticos e educacionais do povo Kokama em território urbano na cidade de Manaus.

Nesse ponto, essa proposta é inovadora e viável, pois está direcionada a um EELMCTI, em zona urbana, que trabalhada com a Educação Indígena com ações direcionadas à retomada, manutenção e fortalecimento da língua e cultura Kokama.

É importante ressaltar que para a realização desse trabalho (criação do livro) foi fundamental o conhecimento do professor Silvânio Kokama e o seu anseio pela revitalização de sua língua e cultura, assim como a preocupação em transmitir esses conhecimentos aos seus filhos e sua comunidade.

Em conclusão, as narrativas ancestrais são uma ferramenta poderosa nas estratégias de revitalização cultural dos Kokama. Elas desempenham um papel essencial na manutenção das

línguas e culturas indígenas, ao mesmo tempo em que capacitam as comunidades a enfrentar os desafios da modernidade. No entanto, é fundamental reconhecer esses esforços e fornecer apoio contínuo para garantir que as narrativas ancestrais continuem a desempenhar seu papel vital na preservação da herança cultural dos Kokama e de outros povos indígenas em todo o mundo.

Como estratégias de revitalização, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural indígena essas narrativas desempenham um papel fundamental na preservação das línguas e tradições ancestrais das comunidades indígenas e são essenciais para garantir a sobrevivência das línguas indígenas, bem como para fortalecer a identidade cultural e promover o respeito e o reconhecimento das comunidades indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutoramento teve como objeto de estudo as narrativas ancestrais tradicionais do povo Kokama, trabalhadas nas ações de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural e que configuraram um material didático específico, bilíngue e diferenciado utilizado como ferramenta pedagógica nos trabalhos do professor Silvânio Kokama, frente ao “Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Kokama Karuara”. Além disso, configuraram uma política linguística pública educacional em prol da língua, da reafirmação da identidade e da (re) valorização de saberes e tradições dos Kokama que vivem na cidade de Manaus/AM, servindo de modelo para outras comunidades indígenas em território urbano ou não.

Os objetivos da pesquisa foram os seguintes: investigar como a língua e cultura Kokama são mantidas em ambiente urbano, com foco nas ações conduzidas pelo professor indígena Silvânio Kokama no EELMCTI Karuara, localizado no bairro João Paulo II, zona leste de Manaus/AM, visando criar políticas linguísticas para a revitalização da língua e cultura Kokama; oferecer uma visão abrangente da situação linguística do povo Kokama no Brasil e em países vizinhos, considerando a língua Kokama como parte de um sistema multilíngue; propor uma análise sócio-linguística-educacional da língua Kokama dentro do EELMCTI Karuara, utilizando as narrativas ancestrais desse povo como um instrumento de política linguística para a retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural; focar na análise teórica das línguas indígenas brasileiras, com ênfase na coleta, transcrição e tradução das narrativas ancestrais do povo Kokama selecionadas durante a pesquisa; e, por fim, destacar como a política linguística pública educacional facilita o processo de retomada, manutenção e fortalecimento com base nas narrativas ancestrais do povo Kokama.

A pesquisa realizada explorou o papel das narrativas ancestrais Kokama como uma estratégia política para a revitalização linguística e cultural na cidade de Manaus. Transmitidas de geração em geração, essas narrativas conectam o povo Kokama com sua história, tradições e visões de mundo, fortalecendo sua identidade e coesão comunitária. Elas abrangem uma variedade de temas, desde a relação com a natureza até a origem do universo, transmitindo sabedoria acumulada ao longo dos séculos.

Essas narrativas, conhecidas como mitos cosmogônicos, descrevem a criação do mundo e seus elementos, enfatizando a importância dos seres sobrenaturais na formação da realidade. Além disso, as narrativas refletem a estrutura mental, social e histórica de uma civilização, moldando sua visão de mundo e identidade cultural.

Ao compartilharem essas narrativas, os Kokama fortalecem sua re-existência e resiliência diante dos desafios urbanos, reafirmando sua existência e luta por direitos. Além disso, as narrativas servem como uma ponte de diálogo e entendimento entre diferentes grupos étnicos, desafiando estereótipos e promovendo a valorização da diversidade cultural.

Sendo assim, as narrativas ancestrais Kokama são uma poderosa ferramenta de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural, conectando o povo Kokama com suas raízes e promovendo uma sociedade mais consciente da importância dos povos indígenas.

Partindo dessa análise, uma das estratégias mais eficazes é o fortalecimento das práticas de transmissão intergeracional, onde os conhecimentos e as línguas são transmitidos de uma geração para outra. Isso pode ocorrer por meio de atividades educacionais, como o desenvolvido pelo professor Silvânio Kokama, onde a língua indígena é usada como meio de instrução.

Outra estratégia importante é o incentivo à revitalização do uso cotidiano das línguas indígenas que ficou bem destacado pela iniciativa do professor frente ao EELMCTI Kokama Karuara onde se desenvolvem ações de uso da língua indígena em atividades sociais, culturais e cerimoniais, bem como o estímulo ao uso da língua em contextos familiares e nas interações diárias. Essas práticas fortalecem a conexão emocional e afetiva com a língua, promovendo sua vitalidade e sua valorização no seio da comunidade.

Por isso, é fundamental o envolvimento das comunidades no desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais para garantir que as estratégias sejam culturalmente relevantes, sensíveis e eficazes. Inclusive, a parceria com linguistas, antropólogos e especialistas na documentação e descrição linguística é crucial para o fortalecimento das línguas indígenas.

Além disso, é importante promover o orgulho e o reconhecimento das línguas indígenas na sociedade em geral. Isso pode ser feito por meio de campanhas de conscientização, eventos culturais e iniciativas de valorização e difusão das línguas indígenas, tanto nas EIM quanto nos EELMCTI. Ao educar e sensibilizar a sociedade sobre a importância dessas línguas, podemos combater estereótipos, preconceitos e a marginalização linguística enfrentada pelas comunidades indígenas.

Outro ponto fundamental nesse processo foi abordado a respeito da temática das legislações relacionadas à educação indígena no Brasil, no qual destacamos os avanços e os desafios enfrentados. Desde a Constituição Federal de 1988, reconhece-se o direito dos povos indígenas à educação bilíngue e intercultural, rompendo com políticas anteriores de

assimilação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceu bases específicas para a educação indígena, porém a implementação dessas diretrizes enfrentou obstáculos, como a falta de material didático e formação insuficiente de professores.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) foram criados para sistematizar políticas públicas para os povos indígenas, mas a falta de um planejamento linguístico adequado tem sido um entrave. A pesquisa destacou a necessidade de "arranjos" planejados para adaptar as leis existentes à realidade das comunidades indígenas, garantindo o ensino bilíngue e a revitalização linguística e cultural.

A questão dos "arranjos planejados" revelou a necessidade de adaptações e ajustes na implementação das políticas educacionais indígenas para que estas se adequem à realidade e às especificidades de cada comunidade. Esses arranjos são formas de lidar com as lacunas e desafios existentes entre a legislação estabelecida e a prática educacional nas comunidades indígenas.

Dessa maneira, apesar da existência de um arcabouço legal sólido e progressista, muitas vezes esse aparato normativo não consegue contemplar todas as nuances e diversidades presentes nas comunidades indígenas. Por isso, há a necessidade de realizar esses "arranjos", que são adaptações e interpretações das leis para garantir que as políticas educacionais atendam de maneira efetiva às demandas e particularidades de cada contexto.

Esses arranjos podem envolver desde a interpretação das leis vigentes até a criação de mecanismos específicos para lidar com desafios locais, como a falta de recursos, a escassez de professores capacitados, a carência de material didático culturalmente relevante, entre outros. Eles são fundamentais para tornar as políticas públicas mais eficazes e garantir que a educação indígena promova de fato a valorização das culturas, línguas e identidades dos povos originários.

Portanto, a questão dos arranjos planejados destaca a importância da flexibilidade e da adaptabilidade das políticas públicas, reconhecendo que uma abordagem única e padronizada nem sempre é capaz de abarcar toda a diversidade e complexidade das comunidades indígenas.

No contexto dos Kokama, as narrativas ancestrais emergem como uma estratégia notável de revitalização linguística e cultural, desempenhando um papel crucial na preservação da língua e da cultura desse povo. Elas funcionam como uma ponte entre o passado e o presente, transmitindo conhecimentos, valores e tradições de geração em geração.

Além disso, o professor Silvânio Kokama, impulsionado por seu desejo de resgatar sua língua e cultura, dedicou anos de trabalho voluntário em sua comunidade até ingressar como

professor indígena. Em colaboração comigo, desenvolveu um planejamento que resultou na publicação de um livro de narrativas ancestrais Kokama, servindo como material didático para a revitalização linguística e cultural.

Essas narrativas não apenas preservam o passado, mas também capacitam as comunidades Kokama no presente, reafirmando sua identidade cultural e resistindo à homogeneização cultural externa. No entanto, enfrentam desafios como pressões externas, falta de recursos, apoio financeiro e mais legislações que amparem os direitos dos povos indígenas.

A publicação do livro de narrativas Kokama é um exemplo de política linguística pública educacional voltada para promover os direitos culturais, linguísticos e educacionais desse povo. Essa iniciativa inovadora, direcionada a um espaço de educação indígena em território urbano, demonstra a importância de reconhecer e apoiar esforços semelhantes em todo o mundo.

Diante disso, as narrativas ancestrais são fundamentais para a preservação das línguas e tradições indígenas, fortalecendo a identidade cultural e promovendo o respeito e o reconhecimento das comunidades indígenas. Garantir o apoio contínuo a essas iniciativas é essencial para assegurar a sobrevivência das línguas indígenas e a continuidade das heranças culturais das comunidades em todo o mundo.

Por fim, encerro meu trabalho destacando que a preservação das línguas e culturas indígenas é uma prioridade essencial em níveis global e nacional. Neste contexto, proponho uma política linguística pública com caráter educacional abrangente, que se baseia nos princípios fundamentais de inclusão, participação e educação intercultural. Essa política visa apoiar a revitalização cultural e linguística das comunidades indígenas, com foco especial na comunidade Kokama Karuara e que devem ser sustentadas a longo prazo. E, para isso, é fundamental que haja apoio contínuo por parte dos governos, organizações não governamentais e da sociedade em geral. Isso inclui o financiamento de projetos de revitalização linguística, a criação de políticas linguísticas inclusivas, a escuta prévia aos povos originários e o estabelecimento de programas de formação de professores e de capacitação para as comunidades indígenas.

Quem sabe assim a sociedade reconheça a importância da diversidade linguística e cultural como um patrimônio coletivo e responsabilidade de todos. Ao valorizar as vozes, os conhecimentos e as identidades das comunidades indígenas, estaremos promovendo a justiça linguística e contribuindo para a construção de sociedades mais inclusivas, respeitadas e enriquecidas pela diversidade das línguas indígenas.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Austin, P. K. **Current issues in languages documentation.** In: AUSTIN, P. K. (ed.). *Language Documentation and Description*. v. 7. Londres: SOS, 2010, p. 12-33.

Austin, P. K.; Sallabank, J. **Language endangerment.** Cambridge University Press, New York, 2011. 581 p.

Barthes, Roland. **“Introdução à Análise Estrutural da Narrativa”.** In: Análise Estrutural I da Narrativa. _____; TODOROV, T; GREIMAS, A. J.; BREMOND, C.; ECO, U. GRITTI, J.; MORIN, V.; METZ, C.; GENETTE, G. Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 1972, págs. 19-60.

Barth, F. **Os grupos étnicos e suas fronteiras.** In: Last, T. (org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.* Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

Ball, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

Ball, S. J.; Bowe, R. **Subject departments and the “implementation”.** 1992

Bhabha, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

Braggio, S. L. B. Os diferentes tipos de situação sociolinguística e os tipos de empréstimos na adição do português ao xerente akwén: fatores positivos e negativos. *Liames, Campinas*, v.12, p. 157-177, 2012.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996.** Brasília/DF: MEC, 1996.

Brasil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1993.

Brasil. MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Marco Referencial para o apoio ao Desenvolvimento de Territórios Rurais.** Brasília: MDA, 2005.

Brasil. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> Acesso em 24/08/2023, 10h02.

Brasil. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2023. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> Acesso em 24/08/2023, 10h02.

Cabral, A. S. A. C.; Rodrigues, A. D. **Evidências de Crioulização abrupta em Kokáma**. *Papia Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, Brasília, v.13, 2003, p.180-186.

Cabral, Ana Suelly. **Contact-Induced language change in the Western Amazon: the non-genetic origin of the Kokáma language**. Tese de doutorado. 1995, 415p.

Calvet, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

Câmara Júnior, J. Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

Cardoso, S. A. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Cooper, Robert. **Language planning and social change**. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press, 1989.

Costa, Richelly de N. Lima da. **O Estado, Território e Soberania Alimentar: a terra que não enche barriga**. Em: **Sociedades indígenas na Amazônia: territorialidades, história e processos educativos**. Cristina Macedo Alencar, Ribamar Ribeiro Junior, Ronnielle de Azevedo-Lopes (organizadores) – Curitiba: CRV, 2020.

Crystal, D. **Language Death**. Cambridge: Cup, 2000.

D'angelis, Wilmar R. **Revitalização de Línguas Indígenas: O que é? Como fazemos?** Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2019, p. 22-23.

Daoust, Denise; Maurais, Jacques. **L'aménagement linguistique**, in Maurais J. (org.): *Politique et aménagement linguistique*. Québec/Paris, Conseil de la langue française/Robert, 1987. Tradução: Marcos Bagno, novembro de 2005.

Eliade, Mircea. **Mito e realidade**. Editora Perspectiva. São Paulo, 1972.

Fanon, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1968.

Fanon, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

Freire, José Ribamar Bessa (coord.). **A Amazônia Colonial (1616-1798)**. Pinheiro, Geraldo P. Sá Peixoto; Tadros, Vânia Maria Tereza Nova; Santos, Francisco Jorge dos; SAMPAIO, Patrícia Maria Melo; COSTA, Hideraldo Lima da. 7ª edição – BK Editora. Manaus, 2008.

Freire, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

Freitas, Marcos Antonio Braga de. **O povo Kokáma: Um caso de reafirmação de identidade étnica**. Dissertação (mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia- UFAM), 2002.

Gauthier, Jacques. **O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. 1ª edição. Ed. CRV, 2012.

Gauthier, Jacques. **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

Gauthier, Jacques. **A valorização das culturas dominadas e de resistência e seus efeitos científicos e filosóficos – as “duplagens” culturais**. In. SANTOS et al. (org.). Prática de pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética. Belo Horizonte / Rio de Janeiro / São Paulo: Atheneu, 2005.

Gil, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

Gondim, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2ª ed. Editora: Valer. Manaus, 2007.

Gurgel do Amaral, Gustavo. **Geografia da Re-existência: Conhecimentos, Saberes e Representações Geográficas na Educação Escolar Indígena do Povo Oro War – RO**. Tese de Doutorado em Geografia – Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2016.

Grupioni, L. D. B. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. IN. (Org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SEC/AD, 2006, p.39-68.

Hall, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, jul. / dez., 1997, p. 15-46.

Hall, Stuart. **A identidade cultural da Pós-modernidade**. 10ª ed. – DP & A Editora. Rio de Janeiro, 2005.

Himmelmann, N. P. **Documentary and descriptive linguistics**. Linguistics, Ruhr-Universität Bochum, v. 36, p. 95-161, 1998.

Himmelmann, N. P. **Language Documentation: What is it and what is it good for?** In: GIPPERT, J.; HIMMELMAN, N.; MOSEL, U. (org.). Essentials of Languages Documentation. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. 437 p.

Kambeba, Raimundo Cruz da Silva. BONIN, Iara Tatiana. **Aua Kambeba: a palavra da aldeia kambeba**. UNICEF, 1999.

Kêhíri, Tõrãmũ. Pãrõkumu, Umusĩ. **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã**. 2ª ed. – São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

Kopenawa, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 1ª edição – Companhia das Letras. São Paulo, 2015.

Leite, Yonne de Freitas. **O Summer Institute of Linguistics – estratégias e ação no Brasil**. Rio de Janeiro: Religião e Sociedade, nº 7, p.60-64, 1981.

Lévi-strauss, Claude. **Antropologia estrutural**. Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. 2ª ed. – Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1985.

Lévi-strauss, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 1989.

Loureiro, João de Jesus Paes. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

Mainardes, J. **A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Cadernos Cede. vol. 27, n. 94, p. 47-49, jan/abr. Campinas, 2006.

Maher, Terezinha Machado. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural**. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Malheiro, Tatiane de Cássia da Costa. **(Des) encontros entre etnicidade indígena e urbanização na Amazônia: a presença indígena na cidade de Marabá/PA**. CRV, 2020, p. 31-45.

Memmi, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2007.

Mignolo, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Tradução Ângela Lopes Norte. Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008, p. 287-324.

Monserrat, Ruth M. F. **Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas**. In VEIGA, J.; SALANOVA, A.P. (Orgs.), Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Campinas: ALB, 2001. p. 127-159.

Moore, D.; Galucio, A. V.; Moore; Gabas, N. J. **Desafio de documentar e preservar línguas**. Scientific American Brasil. v. 3, p. 36-43, 2008. Edição Especial.

Oliveira, Cila Mariá Ferreira Fonseca de. **Narrativas, cosmogonia e re-existência indígena em toadas do Festival Folclórico de Parintins/AM** / Cila Mariá Ferreira Fonseca de Oliveira. – Porto Velho, RO, 2018.

Oliveira, Cila Mariá. Cruz, Mônica Cidele. **Panorama da língua Kambeba/Omágua em Manaus/Amazonas: possibilidades de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 22, n. 49, p. 109-132, set./dez. 2022.

Padovani, Bruna Fernanda S. de Lima. MIRANDA, Camille Cardoso. BARROS, Jeanne Barros de. **A importância da documentação e da descrição linguística para a revitalização de línguas ameaçadas**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, vol. 13, n. 3, jul. - set. 2019, p. 900-926.

Paula, Eunice Dias de. **O ensino de línguas nas escolas indígenas.** In: Estudos de línguas e educação indígena / Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio (Org.). Campinas: SP – Pontes Editores, 2018.

Pimentel da Silva, M. do S. **Resistência e Retomada da Língua e do Patrimônio Cultural Karajá em Buridina.** Educação e Revitalização Linguísticas. Volume 13, n1, 2017.

Porro, Antônio. **As crônicas do Rio Amazonas.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.

Ribeiro, Darci. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

Rodrigues, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o Conhecimento das Línguas Indígenas.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.

Rodrigues, Aryon Dall'Igna. **Tupi, tupinambá, línguas geral e português do Brasil.** In: Noll, Volker & Wolf, Dietrich. O português e o tupi no Brasil. São Paulo: Contexto, 2000.

Rodrigues, Aryon Dall'Igna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil.** Línguas do Brasil/Artigos, Cienc. Cult. vol.57 no.2, São Paulo, Apr./June, 2005, p. 35-38.

Rodrigues, Aryon Dall'Igna. **A originalidade das línguas indígenas brasileiras.** Conferência proferida por ocasião da inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999. <https://periodicos.unb.br/ acesso>. Acesso em: 19/08/2023.

Rousseau, L-J. **Élaboration et mise em oeuvre des politiques linguistiques.** Cahiers du Rifal, Bruxelles, n° 26, p. 58-71, 2005.

Rubim, Altaci Corrêa. **Aspecto de Política linguística na elaboração de materiais didáticos para a língua Kokama.** In: Comunicaciones en Humanidade, Palabra y Cultura en América latina: herencias y desafíos. Memoria e identidad en el contexto sociolingüístico y cultural latinoamericano. Santiago de Chile: 2014.

Simas, Hellen Cristina Picanço. **Educação Escolar Yanomami e Potiguara.** Tese de Doutorado, João Pessoa, 2013.

Silva, Glauber Romling. Santos, Gélsama Mara Ferreira dos Santos. **O Kheuól do Uaçá: perspectiva em pesquisa.** Em: Estudos Linguísticos na Amazônia. Edna dos Santos Oliveira / Eduardo Alves Vasconcelos / Romário Duarte Sanches (Orgs.) – Campins, SP: Pontes Editores, 2019.

Souza, Marina Mello de. **As políticas linguísticas públicas educativas.** In: Estudos Linguísticos na Amazônia. Edna dos Santos Oliveira/ Eduardo Alves Vasconcelos/ Romário Duarte Sanches (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

Thomason, Sarah G. Language **Contact:** An in troduction. Library of Congress Cataloging-in-Publication. 2001. p. 1-26.

Todorov, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 2ª ed. Martins Fontes. São Paulo, 1983.

Todorov, Tzvetan. **O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Vallejos, Rosa. **A Grammar of Kokama-Kokamilla**. A Dissertation presented to the University of Oregon for the degree of Doctor of Philosophy, 2010.

Vegini, Valdir. **O monstruoso Mapinguari pan-amazônico: uma sucessão de adaptações aloindígenas**. 1 ed. – Porto Velho: Temática, 2014.

Weinreich, U. **Languages in contact: findings and problems**. New York: Mouton Publishers, 1953.

Woodbury, A. C. **Language Documentation**. In: AUSTIN, P. K.; SALLABANK, J. (org.). *Language documentation and archiving*. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 159-186.

Anexo 1

Título da Pesquisa: NARRATIVAS ANCESTRAIS COMO POLÍTICAS DE RETOMADA, MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DO POVO KOKAMA NA CIDADE DE MANAUS/AMAZONAS

Pesquisadora: CILA MARIÁ FERREIRA FONSECA DE OLIVEIRA

Instrumento de Coleta – Entrevista (oral e escrita)

1. Qual seu nome?
2. Onde você nasceu?
3. Quem eram (são) seus pais?
4. Quem eram seus avós?
5. O que você recorda de sua infância?
6. O que você costumava fazer onde morava?
7. O que simboliza para você os aprendizados adquiridos de seus avós?
8. Como foi sua adolescência?
9. Com quantos anos você veio para Manaus?
10. Por que você veio para Manaus?
11. Quais os costumes que você adquiriu enquanto morou na sua comunidade?
12. Quais os costumes e tradições que você preserva e vivencia em Manaus?
13. Você transmite e vivencia seus costumes e tradições para seus filhos?
14. Como você procura transmitir os ensinamentos, costumes e tradições de seus antepassados para seus filhos e/ou comunidade?
15. Como você se tornou professor indígena da rede municipal de Manaus?
16. Qual o nome do espaço que você frequenta para ensinar a língua e a cultura Kokama?
17. Onde fica?
18. De que maneira a SEMED, enquanto instituição, participa do processo da Educação Indígena?
19. Quais os ensinamentos sobre língua e cultura você costuma ensinar em suas aulas?
20. Como se dá o processo ensino-aprendizagem da língua Kokama em suas aulas?
21. Quantos alunos frequentam o espaço de estudo?
22. Quais as faixas etárias?
23. Você costuma utilizar ferramentas para auxiliá-lo durante as aulas?
24. Você utiliza algum material didático específico e diferenciado nas suas aulas?
25. Você produz algum material didático específico e diferenciado no ensino da língua Kokama?

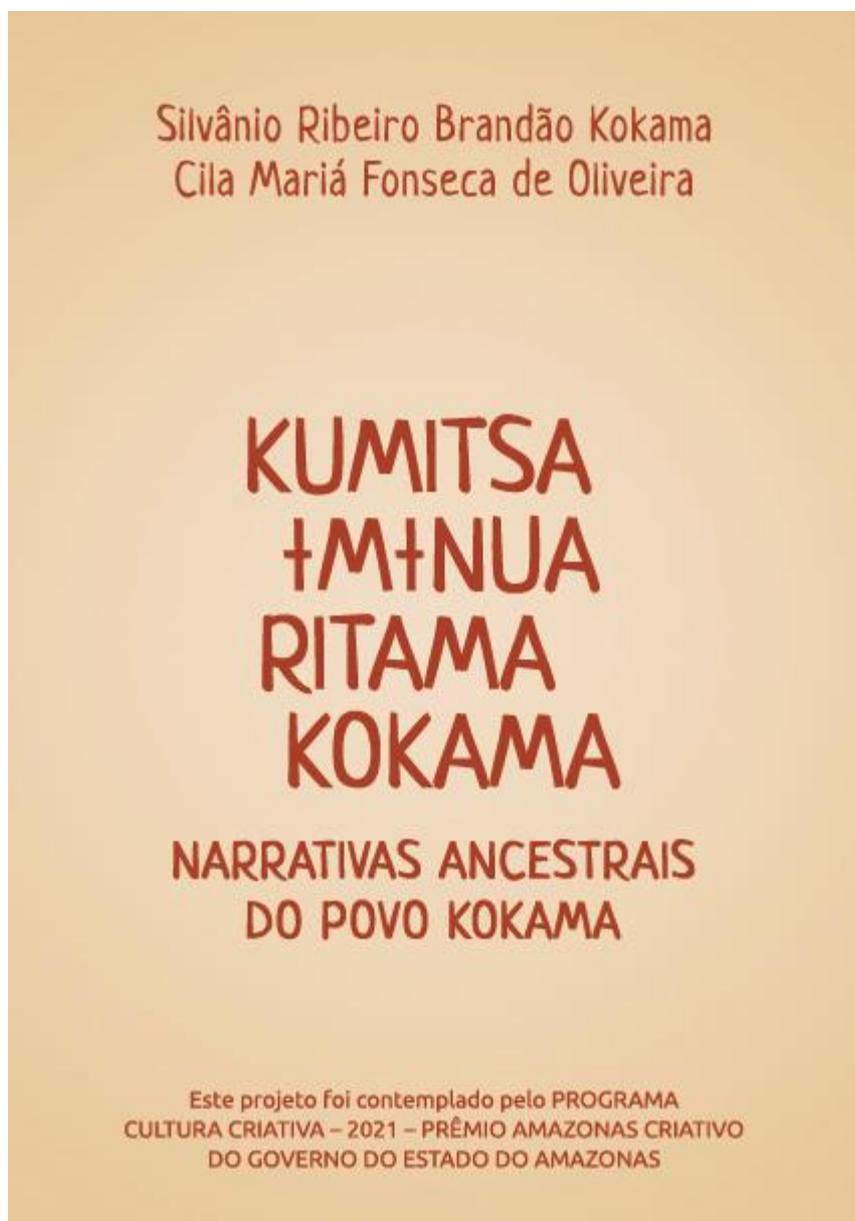
Anexo 2

2020.18000.19300.0.007384 (VOLUME 1) - 2020.18000.19300.9.057485 (Folha 8)

ANEXO – PLANO DE AÇÃO

Observação- reunião previstas para o grupo de trabalho as sextas feiras, por videoconferência, as 9h, nos dias 24 de julho, 14 de agosto, 21 de agosto, 28 de agosto de 2020.

PROCEDIMENTOS	RESPONSÁVEL	PRAZO
Reunião para elaboração de plano de ação	• Euzeni Araujo	24/07/2020
Elaboração de proposta de Projeto de Lei para criação das Escolas Indígenas Municipais-EIM, regularização dos EELCTI e criação dos cargos dos profissionais indígenas,	• Aylin/ Cila Mariá	14/08/2020
Formalização do processo de regularização	• Maziles/ Suely	17/08/2020
Emissão de Parecer e envio a SEMEF para validação do orçamento	• JURIDICO DA SEMED	19/08/2020
Encaminhamento a PGM para emissão de Parecer conclusivo	• GABINETE SEMED	26/08/2020
Encaminhando a Casa Civil	• GABINETE SEMED	28/08/2020
Encaminhando a Câmara Municipal para apreciação e aprovação	• CASA CIIL	31/08/2020
Cumprindo o que determina a Lei aprovada		

Anexo 3

© Silvano Ribeiro Brandão Kokama
© Cila Mariá Fonseca de Oliveira

Título Original: Kumitsa Iminua Ritama Kokama - Narrativas
Ancestrais do Povo Kokama

Capa e projeto gráfico: Mário Lima

Ilustrações: Silvano Ribeiro Brandão Kokama

Coordenação editorial: Maria Lucy Rodrigues

Revisão: Cila Mariá Fonseca de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

K79k Kokama, Silvano Ribeiro Brandão.
Kumitsa Iminua Ritama Kokama: Narrativas Ancestrais do Povo
Kokama / Silvano Ribeiro Brandão Kokama, Cila Mariá Ferreira
Fonseca de Oliveira. – Manaus, AM: Ed. do Autor, 2022.
28 p. : il. ; 14 x 21 cm

ISBN 978-65-5872-279-3

1. Povos tradicionais – Kokama. 2. Índios Kokama – Usos e
costumes. 3. Índios Kokama – Religião e mitologia. I. Oliveira, Cila
Mariá Ferreira Fonseca de. II. Título

CDD 390.981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Ta yumitawara taptya Silvanio
 Kokama tseta yumi yukan
 kuatiaran tana Tata Yara reay
 kumitsa tana ritama kokama
 yumi reai tana mama mariaka.
 ta tseta yumi yukan kuatiaran
 riai ta ritama ta yumi reai tana
 ritama kokama kakitŕ watsu
 Parana amanio Solimões
 ritama tsantu antunio itsaka
 reai yapetsui ra yumitawara
 Cila Mariá chita iutsuripaki
 Tata Yara.

*Quero dedicar este livro
 das narrativas orais do
 meu povo para meu Deus,
 minha mãe e minha família.*

*Dedico também ao meu
 povo Kokama que mora
 no Alto Solimões, no município
 de Santo Antônio do Içá,
 e à professora Cila Mariá.*

PREFÁCIO

Caro(a) leitor(a),

E assim começa esse belo livro de narrativas orais...

“Os Kokama mais velhos contam aos mais novos que antigamente, no início de tudo, Deus criou, com alegria, as nuvens, o sol, a lua, as estrelas, a terra, as águas, os peixes, os animais, as florestas, os rios, os espíritos da mata, os homens brancos, as mulheres brancas, e todo tipo de insetos do mato, assim como todos os parentes também”.

Então, se quer conhecer mais sobre essa e outras narrativas, convido você a mergulhar na leitura deste livro, permeado por belas histórias repletas de muita sabedoria, espiritualidade e que fazem parte da memória ancestral do povo Kokama.

Você poderá contemplar, além da escrita, de forma bilíngue, belos desenhos e imagens que dão um colorido e vivacidade ainda maior às narrativas.

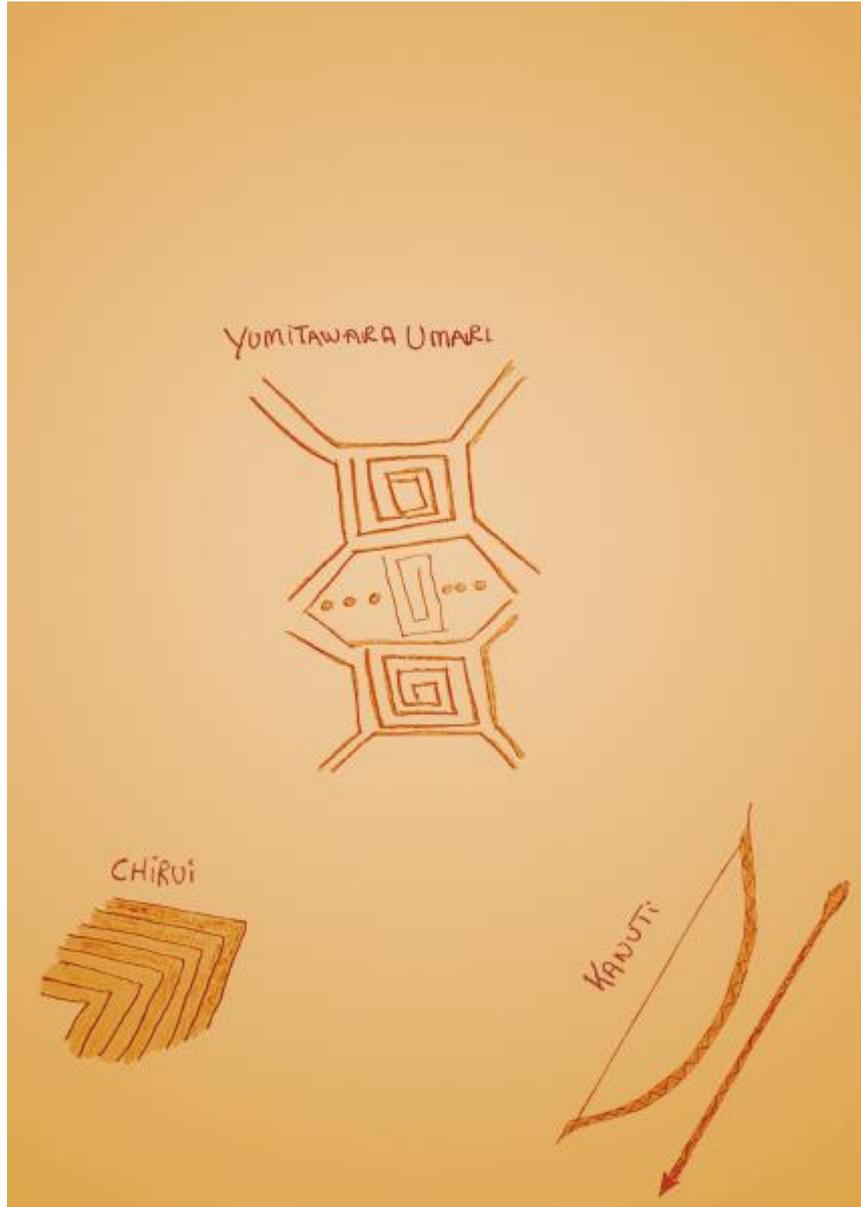
Com certeza, é um livro que vale a pena ser lido e apreciado por você, caro(a) leitor(a).

Parabéns aos organizadores, Cila Mariá e Silvânio Kokama por esse maravilhoso trabalho!

E que possamos continuar “olhando o rio, olhando os animais, olhando a floresta em toda a sua beleza”, assim como o povo Kokama.

Ótima leitura, pode apreciá-la sem moderação!

Mônica Cidele da Cruz
Professora e Diretora da Faculdade
Indígena Intercultural-FAINDI-UNEMAT



SUMÁRIO

UWARI RITAMA KOKAMA	
Origem do povo Kokama	10
IKUA MANIAPOKA KUNUMI KUNIMATE	
Os aprendizados de menino e de menina	12
KUNIA TSATSANA	
A passagem de menina para mulher	14
KUNUMI YAKITSA AWATSU	
Passagem de criança para jovem	16
IKARA IPIRA MAMA	
O canto da mãe dos peixes	18
URUPU KAKIRI IWIRA REAY UWE	
O urubu	20
TSAWA AYAWASTSQA	
O espírito da Ayauaska	22
IMNUA TSARIWA PARANA YANAMATA	
Brincadeiras de rio e mata	24



UWARI RITAMA KOKAMA

IMINUA WEPE TIUTSU MUKI YARA YAUKI MIMARA
 TSARIWA - IWITINI - KWARATI - YATSI TSETSU - TUYUKA
 - UNI - IPIRAKANA - ANIMARUKANA - AWAKANA -
 PARANAKANA - IWIRAKANA TSAWAKANA - WAINAKANA
 - TINI - NIAPITSARAKANA TINI - TAPIYAKANA REAY IRWA.
 RA YAUKI MIMARA WEPE KOKAMA TAPIYA
 URI YAPETIKA.
 TUYUKA RA PUA - TSAPU - TSAPU - TSAPU - UWARI TA-
 PIYA KOKAMA.
 TAPIYA KOKAMA URI UMI MAKATIPA MIRIKUA - TIUTSU
 MUKI YARA UMI KUMITSA TA MIMARA MIRIKUA.
 TITSU MUKI YARA - YAPETIKA TUYUKA - TSAPU - TSAPU
 - UWARE WAINA KOKAMA.
 REAY IKUNTANA KOKAMA KAKIRI IKIAKA TUYUKA.



Narrativas Ancestrais do Povo Kokama



ORIGEM DO POVO KOKAMA

Os Kokama mais velhos contam aos mais novos que antigamente, no início de tudo, Deus criou, com alegria, as nuvens, o sol, a lua, as estrelas, a terra, as águas, os peixes, os animais, as florestas, os rios, os espíritos da mata, os homens brancos, as mulheres brancas, e todo tipo de insetos do mato, assim como todos os parentes também.

Também Deus pensou em criar um índio Kokama. Então ele pegou o barro em sua mão e soprou, soprou, soprou... nascendo assim o primeiro índio Kokama.

O índio Kokama olhou ao redor e perguntou onde estava sua companheira.

Então Deus pegou o barro em sua mão e soprou, soprou, soprou... nascendo sua companheira, a primeira índia Kokama.

E até hoje estamos aqui nessa terra.



Narrativas Ancestrais do Povo Kokama

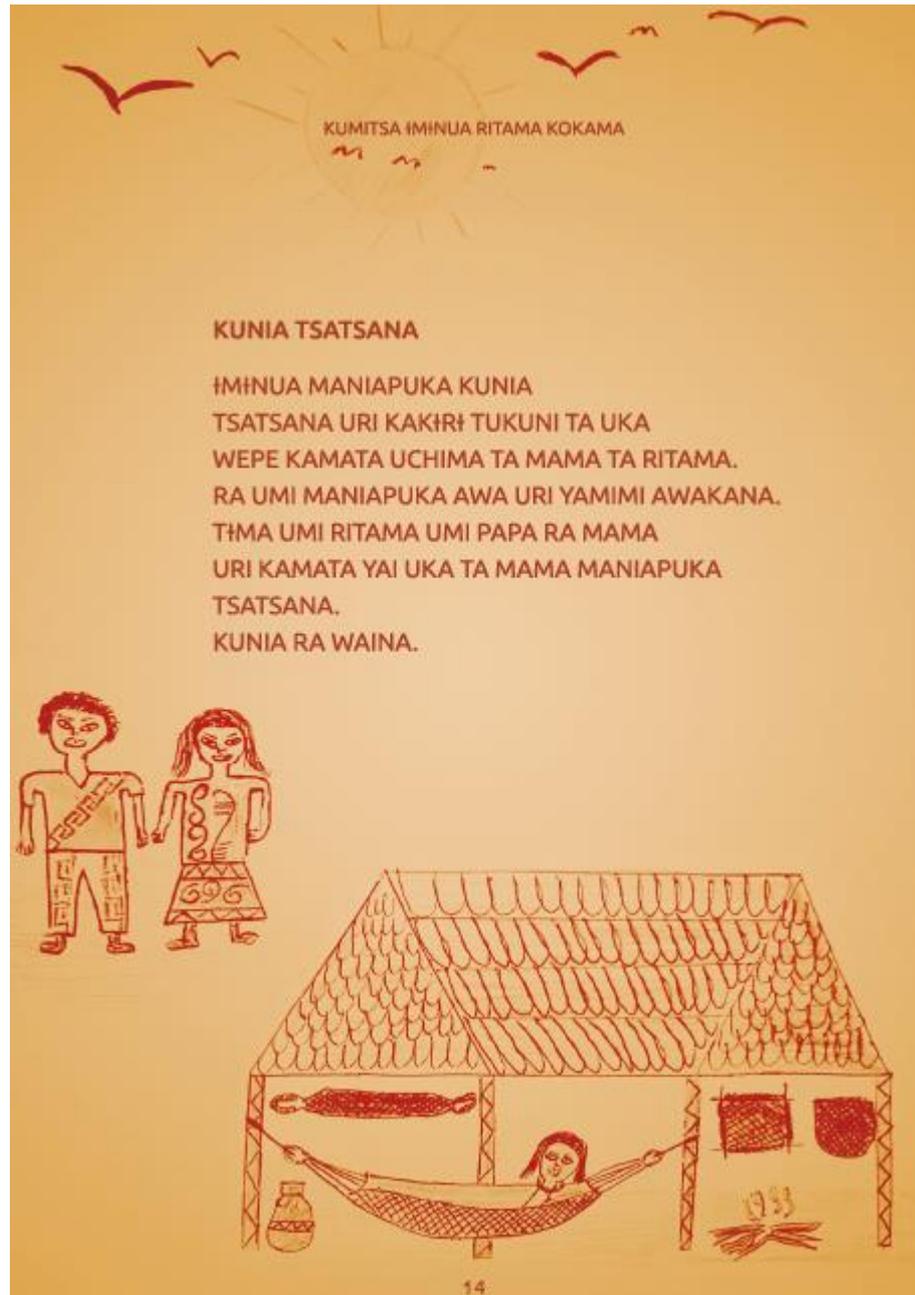


OS APRENDIZADOS DE MENINO E DE MENINA

Para o povo Kokama, quando somos crianças, meninos e meninas, nossos pais e mães nos ensinam a beber kaisuma, pajauaru, chicha e pororoca para ficarmos fortes para trabalhar na pescaria e na roça.

Os meninos trabalham na pescaria para ajudar os pais. E as meninas trabalham na roça para ajudar as mães.

Feito isso, assim como nossos pais e nossas mães, nossos avôs e nossas avós nos contaram que aprendemos a trabalhar quando menores pois, dessa forma, estaremos prontos para casar e formarmos novas famílias Kokama.



Narrativas Ancestrais do Povo Kokama



A PASSAGEM DE MENINA PARA MULHER

Antigamente quando a menina sangrava pela primeira vez ela ficava uma semana na rede sem poder sair de casa.

Somente sua mãe, seu pai e a sua família podiam olhar para ela.

Quando a menina olhava, sem querer, para outras pessoas rapidamente se escondia para não ser vista por ninguém.

A única coisa que ela podia fazer durante o ritual da passagem de menina para mulher era ajudar sua mãe nos afazeres da casa. Assim nos ensinam os mais velhos do povo Kokama.

KUMITSA IMINUA RITAMA KOKAMA

KUNUMI YAKITSA AWATSU

TANA RITAMA KOKAMA
 TANA RITAMA IMINUA
 MANIAPUKA IKRATSEN
 WARITAMA YUKAKA
 YAKITSA IKRATSEN.
 REAY YUKAKA YAKITSA
 MANAPUKA RA KANTSI
 EMETE WEPE WESTAKA
 WATSU RITAMA
 KUNUMI UPI YAPURACHI
 RA WESTAKA
 UPI YUKAKA YAKITSA
 KUNUMI
 UPI MAYNANY KUNUMI
 UPI PAPA UPI MAMA
 KUNUMI.



Narrativas Ancestrais do Povo Kokama

**PASSAGEM DE CRIANÇA PARA JOVEM**

Nós, povo Kokama, somos um povo milenar. Quando a criança Kokama nasce não pode cortar o cabelo do menino.

O cabelo só será cortado quando o menino atingir sete anos. Após isso terá uma grande festa na comunidade para esse menino.

Todos irão dançar alegres na grande festa!

Durante a grande festa todos da comunidade irão cortar o cabelo do menino.

Durante o ritual da criança para jovem, todos que participam do ritual de cortar o cabelo do menino são como pai e mãe do menino também.

KUMITSA IMINUA RITAMA KOKAMA

IKARA IPIRA MAMA

IPIRA MAMA KAKIRI PARANA CHIRUKAN
RA ERAPAKA WAINA PARANA
RA TSETA CHIKARI RA MENARA PUKA
RA KATUPE UPIMAKA - TIMA UTIMARA
INTINTA NIAPITSARAKANA RA RITAMA PARANA
IPIRA MAMA IPUTA ERA IKARAKANA IPITSA
TAPIARA RA ARIAWPUKA. IKIAN WAINA
AIPUKATUPA CHIPARI NIAPITSARA MENA.



Narrativas Ancestrais do Povo Kokama



O CANTO DA MÃE DOS PEIXES

Contam os Kokama mais velhos que a mãe dos peixes vive nos redemoinhos dos rios.

Ela é uma mulher muito bonita que vive nos rios à procura de um homem com quem possa casar. Não tendo vergonha alguma de chamar os homens em todas as comunidades próximas dos rios.

A mãe dos peixes fica suada de tanto cantar músicas bonitas para atrair os homens.

Quando a noite está muito escura, sem estrelas no céu, ela vem cantando no meio do rio para atrair alguém aos seus encantos.

Os mais velhos dizem que a mãe dos peixes até hoje está procurando seu marido.



KUMITSA IMINUA RITAMA KOKAMA

URUPU KAKIRI IWIRA REAY UWE

REAY URUPU KAKIRI IWIRA UWE
 MANIAPUKA PENO UMI AMANA AWATSU
 URI YACHU – YACHU – YACHU.
 MARIRA TİMA UWE UWE UWE CHITA
 MANIAPUKA UMI KWARACHI URI TSARIWA
 MANIAPUKA UWE – UWE – UWE TSAKIWA.
 URUPU KUMITSA IKUN KAMATA TA UKA
 TİMA AMANA AWATSU EMETE KWARACHI
 UTSU UWE – TSANIURI AMANA AWATSU
 URUPU YACHO – YACHO URUPU TİMA UKA
 IXUNUTI UMI KWARACHI UWE – UWE – UWE
 REAY TSARIWA YAUKI UKA.

Narrativas Ancestrais do Povo Kokama



O URUBU

A história que vou contar é sobre o urubu. O grande urubu vive nas árvores. E ao voar no céu quando ele olha a chuva forte, ele chora, chora, chora, porque não vai poder voar por um bom tempo.

O urubu fica a noite toda se molhando na chuva e chorando até amanhecer.

Quando olha o retorno do sol fica feliz. O urubu aproveita o sol para construir sua casa e não se molhar durante as tempestades.

O sol já vem voltando. Então o urubu voa no céu.

Quando vem a chuva o urubu chora, chora, chora, pois, ainda não fez sua casa.

O urubu não fez sua casa pois quando estava sol ele voou, voou, voou no céu e assim sempre esquece de fazer sua casa.

KUMITSA IMINUA RITAMA KOKAMA

TSAWA AYAWASTSQA

REAY AYAWASTSKA WEPE HWIRA TSAWA
 CHITA AWATSU MANIAPUKA KURATA UNI
 AYAWASTSKA KUMITSA IMINUA CHAMURA
 TSAWA AYASTSKA IKUA PENO YAUKI
 RA CHAMURA IMINUA TSAWA HWIRA IKUA.
 REAY TSAWA IKUA PITSATA IPURAKARI
 ERAPAKA – HWIRA – PARANA PENO EYUN
 IKUN KURATA AYAWASTSKA RITAMA
 KOKAMA.
 IKUN KURATA AYAWASTSKA
 RITAMA IMINUA IKUA ERAPAKA PENO
 KURATA AYAWASTSKA YAPAI ICHARI MEMIRA
 ERUTSU KUMATA THMA
 CHUMURA KUMATA IMINUA KOKAMA.



Narrativas Ancestrais do Povo Kokama



O ESPÍRITO DA AYAUASKA

Os Kokama mais velhos nos ensinam que, para o povo Kokama, a Ayauaska é uma planta que possui um espírito muito forte.

Quando bebemos o chá da ayauaska, nós Kokama, falamos com nossos antepassados que já partiram.

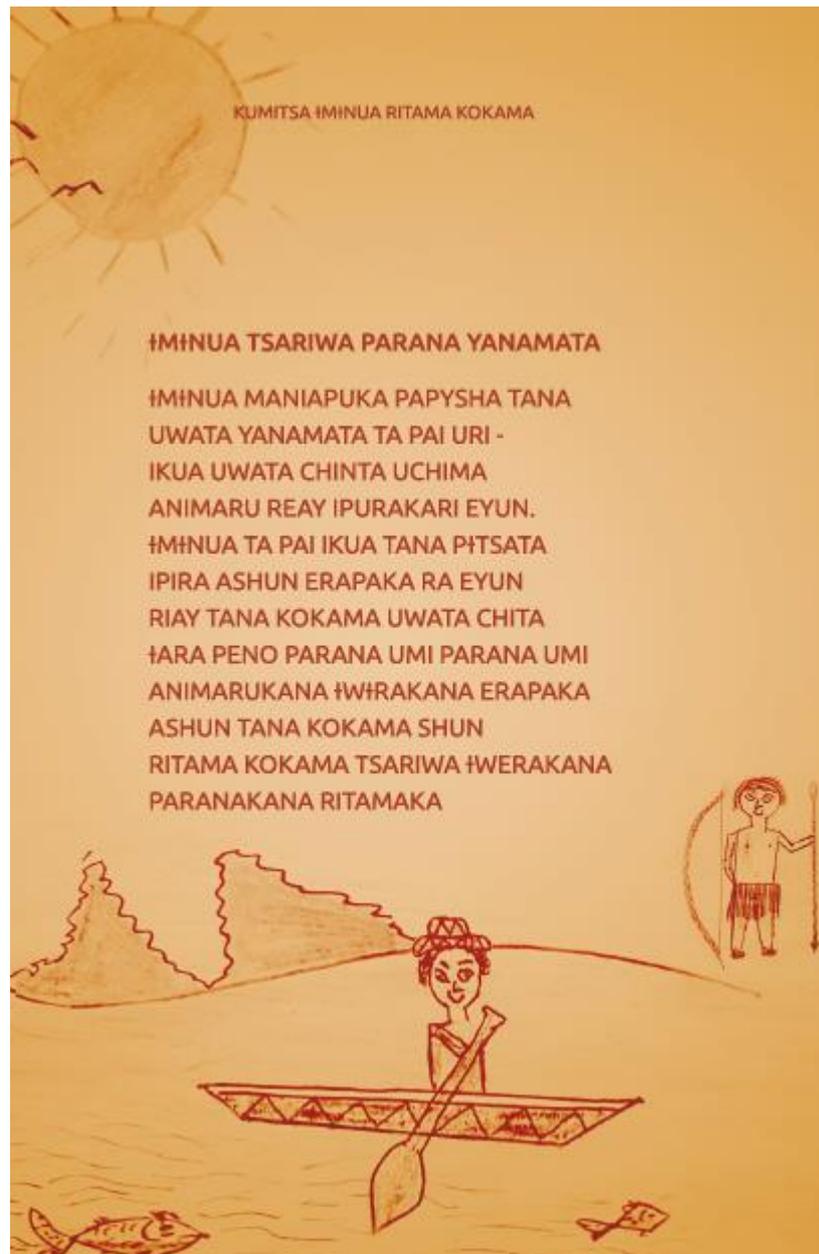
O espírito da ayauaska nos ensina tudo o que devemos fazer.

Os espíritos da floresta nos ensinam a caçar, a pescar, a escolher as melhores caças e as melhores pescas para a nossa alimentação.

Ainda hoje nós bebemos ayauaska em nossas comunidades para falar com os nossos ancestrais e dessa forma eles nos orientam no caminho certo.

Nós, do povo Kokama, não vamos deixar nossa tradição milenar de beber a ayauaska.

Dessa forma, passaremos nossa cultura ancestral para nossos filhos e evitaremos que nossa cultura Kokama morra.



Narrativas Ancestrais do Povo Kokama



BRINCADEIRAS DE RIO E MATA

Antigamente quando nós, Kokama, andávamos na mata com nossos tios, eles nos ensinavam a andar em silêncio, para não espantar os animais que fomos caçar para depois comer.

Nessa época nossos tios nos ensinavam a pescar peixes para comer. Também, nós do povo Kokama, andávamos muito de canoa pelos rios.

Olhando o rio, olhando os animais, olhando a floresta em toda a sua beleza.

Assim somos nós, Kokama!

Povo feliz com a natureza e os rios da nossa comunidade.

OS AUTORES



**Silvão Ribeiro Brandão Kokama
(Wakara Tiní Clã de Garça)**

Professor indígena do Espaço de Estudo da Língua e Cultura Kokama pela SEMED/Manaus e cantor, músico e idealizador do Grupo Indígena Maynuma Kokama.



Cila Mariá Fonseca de Oliveira

Professora de Língua Portuguesa SEDUC/AM e SEMED/Manaus. Pesquisadora em Linguística Indígena, Estudos de Processos Descritivos de Análise e de Documentação de Línguas Indígenas. Doutoranda em Linguística pela UNEMAT/MT; Mestra em Letras pela UNIR/RO; Graduada em Direito pela UNIP/Manaus e Letras Língua Portuguesa pela UFAM.

